



Universität
Zürich^{UZH}

SUSTAINED SHARED THINKING IM FREISPIEL

Abhandlung (kumulativer Dissertation)
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät der
Universität Zürich

vorgelegt von
Medea Cusati Müller

Angenommen im Herbstsemester 2020
auf Antrag der Promotionskommission bestehend aus
Prof. Dr. Ingeborg Hedderich (hauptverantwortliche Betreuungsperson)
Prof. Dr. Kurt Reusser

Zürich 2021

I

DANKSAGUNG

Ich bedanke mich herzlich bei all den Menschen, die mich in irgendeiner Weise während dieser Arbeit unterstützt, ermutigt, begleitet, aber auch kritisch hinterfragt haben. Vielen herzlichen Dank dafür.

Mein Dank gebührt Prof. Dr. Ingeborg Hedderich, Prof. Dr. Kurt Reusser und Prof. Dr. Georg Stöckli, die sich zur Betreuung dieser Dissertation bereit erklärt haben und mich fachlich, aber auch menschlich unterstützt haben.

Ein Dankeschön geht an Dr. Heidi Simoni und an Dr. Corina Wustmann Seiler sowie das gesamte Team des Marie Meierhofer Instituts für das Kind. Durch die Teilhabe am Projekt *Stärkender Lerndialog zur Bildungs- und Resilienzförderung – ein Projekt zur Förderung und Professionalisierung frühkindlicher Bildung in Schweizer Kindertageseinrichtungen* (z.B. Wustmann Seiler & Simoni, 2013) wurde mir ermöglicht, meine Fähigkeiten und mein Wissen zu erweitern und meine fachlichen sowie persönlichen Stärken zu finden. Auch möchte ich mich bei den pädagogischen Fachpersonen und Kindern bedanken, welche sich am Projekt beteiligten.

Ganz besonders möchte ich mich bei meinem nächsten Umfeld bedanken. Vielen Dank dafür, dass ihr mich durch all die Hochs und Tiefs getragen habt und mich immer wieder ermutigt habt, dranzubleiben. Vielen Dank Patrick, Katja, Corinne, Katrin, Maria, Ursula, Luigi, Tiziana, Junior!

II

ZUSAMMENFASSUNG

Die Qualität der Erwachsenen-Kind-Interaktion in Kindertageseinrichtungen ist von grosser Bedeutung für das Ausmass der Entwicklungsfortschritte der Kinder. Die Interaktionsform *Sustained Shared Thinking* (SST) erweist sich dabei als besonders förderlich. Vor dem Hintergrund, dass die empirische Befundlage zur Erwachsenen-Kind-Interaktion im Bereich der Frühpädagogik lückenhaft ist, möchte die vorliegende Dissertation einen Beitrag leisten, indem sie Interaktionsprozesse zwischen Fachperson und Kind spezifisch im pädagogischen Kontext des Freispiels untersucht.

Mit der Dissertation wurde der Frage nachgegangen, wie häufig sich Kinder im Freispiel an Interaktionen mit der Fachperson beteiligen, insbesondere an der Interaktionsform SST. Dafür wurden auf der Basis von drei Studien vier Forschungsfragen beantwortet. Die erste Studie untersuchte die Beteiligung der Kinder an SST im Freispiel und analysierte, ob Geschlecht und Alter der Kinder einen Zusammenhang mit ihrer Teilhabe haben. Die zweite Studie setzte sich mit dem Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Fachkraft-Kind-Dyaden und dem Stattfinden von SST im Freispiel auseinander. Mit der dritten Studie wurde der Zusammenhang zwischen internalisierenden und externalisierenden Verhaltensweisen der Kinder und ihrer Teilhabe an Interaktionen generell sowie spezifisch an SST im Freispiel untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder während des Freispiels eher selten an Interaktionen und spezifisch an SST beteiligt waren. Dabei unterstützten sowohl der soziale Kontext (Fachkraft-Kind-Dyaden) als auch individuelle Merkmale der Kinder (weibliches Geschlecht, höheres Alter, weniger ausgeprägte internalisierende Verhaltensweisen und ausgeprägtere externalisierende Verhaltensweisen) ihre Teilhabe an SST. Zudem wiesen die Befunde darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen dem sozialen Kontext und der Beteiligung der Kinder an SST im Freispiel variierte. Nur für ältere Kinder begünstigten Dyaden mit der Fachperson die Teilhabe an SST, für jüngere Kinder nicht. Weiterführende Studien sollten insbesondere untersuchen inwiefern individuelle Merkmale der Kinder den Zusammenhang zwischen sozialem Kontext und der Beteiligung an SST moderieren.

III

INHALTSVERZEICHNIS

Allgemeine Einleitung	1
Forschungsvorhaben	1
Gliederung	2
Teil 1: Das Bildungsverständnis der Frühpädagogik	4
Kindbilder	4
Frühkindliche Bildungskonzeptionen	5
Teil 2: Interaktionen mit Kindern in der Frühpädagogik	8
Die Bedeutung der Fachperson-Kind-Interaktion für die pädagogische Qualität	8
Pädagogisches Handeln aus einer konstruktivistischen Perspektive	11
Die Interaktionsform Sustained Shared Thinking	12
Empirische Ergebnisse zur Interaktionsform Sustained Shared Thinking	14
Teil 3: Freispiel im frühpädagogischen Raum	17
Die Bedeutung des Spiels im frühen Kindesalter	17
Das Freispiel – ein bildungsförderliches Setting	18
Bildungsförderliche Interaktionen im Freispiel	20
Teil 4: Kognitive und soziale Entwicklung im frühen Kindesalter: Theorietraditionen und Befunde zu Bedürfnissen von Kleinkindern	22
Die kognitive Entwicklung nach Jean Piaget	22
Die Entwicklung des Selbst nach Daniel Stern	25
Die Bedürfnisse von Kleinkindern	30
Überblick über das Dissertationsvorhaben	35
Ausgangslage	35
Ziele und Fragestellungen	36
Methode	37
Design und Stichprobe	38
Datenerhebung	39
Messinstrumente	39
Statistische Analysen	42
Ergebnisse	44
Allgemeine Diskussion	46
Beantwortung der Forschungsfragen und Bezug zum theoretischen Hintergrund	46

Fragestellung 1: Wie häufig beteiligen sich Kinder an Interaktionen generell und spezifisch an SST im Freispiel?	47
Fragestellung 2: Besteht ein Zusammenhang zwischen der Teilhabe der Kinder an Dyaden und ihrer Beteiligung an SST im Freispiel?.....	49
Fragestellung 3: Besteht ein Zusammenhang zwischen den individuellen Merkmalen der Kinder (bezüglich Geschlecht, Alter und Verhaltensweisen) und ihrer Beteiligung an SST im Freispiel? 49	
Fragestellung 4: Welche Rolle spielen individuelle Merkmale der Kinder (Geschlecht, Alter und Verhaltensweisen) für den Zusammenhang zwischen ihrer Teilhabe an Dyaden mit der Fachperson und ihrer Beteiligung an SST im Freispiel?.....	52
Limitationen.....	53
Implikationen für die pädagogische Praxis.....	54
Ausblick.....	56
Literatur	58
Anhang	79
Anhang A	79
Anhang B.....	800
Anhang C	81
Anhang D	82
Anhang E.....	83
Anhang F.....	85

Allgemeine Einleitung

„Jedes Kind hat von Geburt an ein Recht auf Bildung, Betreuung und Erziehung und damit auf die bestmögliche Entwicklung.“ (Art. 6, 28. UN-Kinderrechtskonvention).

Seit der Veröffentlichung von Studien der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)*, wie *Programms for International Student Assessment (PISA)* und *Starting Strong I und II* (OECD, 2000, 2001, 2003, 2004, 2006, 2013, 2018) ist bekannt, dass Kinder von der Geburt bis zum sechsten Lebensjahr ein besonders hohes Lernpotential aufweisen. Für die Entwicklung des Kindes spielt deshalb die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE; vgl. Wustmann Seiler & Simoni, 2016; Stamm, 2010) eine entscheidende Rolle und unterstreicht Bildung als Ressource für ein gesundes Aufwachsen und für die Fähigkeit, das eigene Potenzial ausschöpfen zu können. Dabei ist die Qualität der pädagogischen Arbeit und somit die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion entscheidend für die Erfahrungen, welche Kinder in Kindertageseinrichtungen machen, aber auch für das Ausmass ihrer Entwicklungsfortschritte (z.B. Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010; Degotardi, 2010). Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass Kinder, welche überdurchschnittliche Entwicklungsfortschritte in Kindertagesstätten erzielten, auch häufiger an etwas länger andauernden Interaktionen mit der Fachperson teilhatten, die als *Sustained Shared Thinking (SST)* bezeichnet werden (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart, 2003). Dabei handelt es sich um eine Interaktionsform, die auf der gedanklichen Zusammenarbeit (engl. *Shared Thinking*) von Fachperson und Kind basiert und die Entwicklung von Ideen für das Lösen von Aufgaben beinhaltet (Siraj-Blatchford, Sylva, Murtlock, Gilden, & Bell, 2002). SST wird als *Schlüsselvariable* für gelingende Bildungsprozesse beschrieben (König, 2009; Siraj-Blatchford et al., 2002). Es beinhaltet sowohl *Scaffolding* als auch ko-konstruktive Verstehensprozesse, mit welchen der Lern- und Entwicklungsprozess des Kindes unterstützt werden (Hopf, 2012). Trotz seiner Bedeutung für die Anregung von frühkindlichen Bildungsprozessen haben sich nur sehr wenige Forschungsarbeiten mit SST auseinandergesetzt.

Forschungsvorhaben

Die vorliegende Untersuchung ist im Rahmen des Forschungsprojekts *Stärkender Lerndialog zur Bildungs- und Resilienzförderung – ein Projekt zur Förderung und Professionalisierung frühkindlicher Bildung in Schweizer Kindertageseinrichtungen* (z.B.

Wustmann Seiler & Simoni, 2013) am Marie Meierhofer Institut für das Kind entstanden. Das Projekt stand unter der Leitung von Dr. Heidi Simoni und Dr. Corina Wustmann Seiler (Juni 2009 bis Juli 2011). Ziel des Projekts war, die Bildungs- und Lerngeschichten (BULG)¹ in Deutschschweizer Kindertageseinrichtungen einzuführen, zu begleiten und gemeinsam mit den Fachpersonen der betreffenden Kindertageseinrichtungen an die jeweilig vorliegenden Bedingungen zu adaptieren. Das Dissertationsvorhaben ist in der folgenden Teilstudie verortet: *Stärkende Lerndialoge zwischen ErzieherIn und Kind(ern): Eine explorative Beobachtungsstudie*. Der Fokus dieser Teilstudie lag auf der Analyse von kognitiv anregenden Fachkraft-Kind-Interaktionen, welche in zwölf Kindertagesstätten von insgesamt zwölf pädagogischen Fachpersonen und 56 Kindern (zwischen sechs Monaten und fünf Jahren) per Videokamera im Freispiel aufgezeichnet wurden. Die Interaktionen wurden über eine Mikroprozessanalyse analysiert und anschliessend über eine Kodierung in quantifizierbare Daten transformiert.

Die vorliegende Dissertation setzt sich mit der Teilhabe der Kinder an Interaktionen generell sowie spezifisch an der Interaktionsform SST im Freispiel auseinander. Drei Studien sind Bestandteil dieser Dissertation:

- In Studie 1 wurde untersucht, inwiefern Kinder im Freispiel an SST teilhaben und ob individuelle Merkmale wie Geschlecht und Alter der Kinder mit dieser Teilhabe in Zusammenhang stehen (Cusati Müller, Wustmann Seiler, Simoni & Hedderich, 2019).
- In Studie 2 wurde geprüft, inwiefern ein Zusammenhang besteht zwischen dem Auftreten von Fachkraft-Kind-Dyaden und dem Vorkommen von SST und ob das Alter der Kinder diesen Zusammenhang beeinflusst (Cusati Müller, 2020a).
- In Studie 3 wurde untersucht, inwiefern internalisierende und externalisierende Verhaltensweisen der Kinder mit ihrer Beteiligung an Interaktionen generell wie auch spezifisch an der SST in Zusammenhang stehen (Cusati Müller, 2020b).

Gliederung

Im Anschluss an die Einleitung wird in den folgenden Kapiteln der theoretische Rahmen für die vorliegende Dissertation abgesteckt. Dieser gliedert sich in vier Teile. Der erste Teil setzt sich mit dem aktuellen Bildungsverständnis der Frühpädagogik auseinander.

¹ Mit BULG wird ein Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren bezeichnet, welches von Margrit Carr (2001) in Neuseeland für den Frühbereich entwickelt und am Deutschen Jugendinstitut in München von Leu, Flämig und Frankenstein (2002) adaptiert, weiterentwickelt und wissenschaftlich begleitet wurde. Das Verfahren BULG wird nicht näher betrachtet, da dies in der vorliegenden Dissertation nicht untersucht wurde.

Dabei soll auf das Kindbild und das Bildungsverständnis eingegangen und deren Bedeutung für die Gestaltung von kognitiv anregenden Interaktionen erläutert werden. Der zweite Teil thematisiert Interaktionen von Kindern in der Frühpädagogik: Neben der Bedeutung der Fachkraft-Kind-Interaktion für die pädagogische Qualität soll auch auf das professionelle Handeln in der Interaktion mit dem Kind aus konstruktivistischer Perspektive eingegangen werden; insbesondere das Konzept des *Scaffolding* (Wood Brunner & Ross, 1976) und das Interagieren gemäss der *Zone der nächsten Entwicklung* (Vygotskij, 1987) werden erörtert. Die Interaktionsform SST als bedeutsames pädagogisches Instrument soll ebenfalls in Teil 2 definiert und ausgewählte empirische Ergebnisse vorgestellt werden. Teil 3 setzt sich mit dem Freispiel im Frühbereich auseinander. Dazu soll auf das Spiel und insbesondere das Freispiel als bedeutsames Lehr-Lernsetting im frühen Kindesalter eingegangen werden. In diesem Kontext wird die bildungsförderliche Interaktion zwischen der Fachperson und dem Kind erörtert. Im vierten Teil stehen entwicklungstheoretische Erkenntnisse im Fokus, die insbesondere Aufschluss über altersbedingte Unterschiede im kognitiven und sozialen Bereich geben. Exemplarisch wird auf die Arbeiten zur kognitiven Entwicklung von Jean Piaget und auf die Arbeiten zur Entwicklung des Selbst von Daniel Stern eingegangen. Mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) über die psychologischen Grundbedürfnisse wird der theoretische Hintergrund abgerundet.

Anschliessend an den theoretischen Rahmen folgt ein Überblick über das Dissertationsvorhaben, bei dem auf Ziele und Fragestellung, auf die verwendete Methode und auf die Ergebnisse aus den Studien eingegangen wird.

In der allgemeinen Diskussion sollen die Ergebnisse der drei Studien vor dem theoretischen Hintergrund diskutiert werden. Dabei wird für die Teilhabe der Kinder an Interaktionen generell sowie spezifisch an SST die Bedeutung des Freispiels, des sozialen Kontexts sowie der individuellen Merkmale der Kinder dargestellt. Darüber hinaus soll auf methodische Schwächen der Dissertation eingegangen sowie Implikationen für die pädagogische Praxis abgeleitet werden. Abschliessend sollen im Ausblick Ideen für weiterführende Forschungsprojekte thematisiert werden.

Teil 1: Das Bildungsverständnis der Frühpädagogik

Mit den Begriffen *frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* (FBBE²; Wustmann Seiler & Simoni, 2016, Stamm, 2010) wird die ganzheitliche Förderung von der Geburt der Kinder bis zum Eintritt in den Kindergarten beschrieben. *Frühkindliche Bildung* bezieht sich auf den *individuellen Bildungsprozess des Kindes* und hebt damit den *Beitrag des Kindes* hervor (Wustmann Seiler & Simoni, 2016, 12). Hingegen stehen *Betreuung* und *Erziehung* eher mit dem Beitrag des Erwachsenen in Verbindung. Mit dem Begriff *Betreuung* ist die soziale Unterstützung gemeint, die der Erwachsene Kindern anbietet. *Erziehung* beschreibt die Gestaltung einer anregenden Lernumgebung, in welcher das Kind sozial unterstützt wird und sich bildet. *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* stehen somit in einem *integralen Zusammenspiel* zueinander (Wustmann Seiler & Simoni, 2016, 22). In den letzten Jahrzehnten wurden verschiedenste Vorstellungen zu frühkindlichen Bildungsprozessen diskutiert (Liegler, 2008; Schäfer, 2005; Fthenakis, 2003). Grundlegende Gemeinsamkeiten sind in der Annahme der kindlichen Selbstbildung zu finden (Grell, 2010). Ausgehend von der Beschreibung des im deutschsprachigen Raum dominierenden postmodernen Kindbildes wird in diesem Teil des theoretischen Hintergrunds auf die gegenwertigen Bildungskonzeptionen eingegangen.

Kindbilder

Wie Erwachsene Kindern begegnen, hängt damit zusammen, welches Bild sie sich vom Kind machen. Dabei kann von sogenannten *Kindheitskonstruktionen* gesprochen werden (Scholz, 1994, 8). Unter diesen Konstruktionen versteht Scholz (1994, 8) „*Vorstellungen über Kinder, die man in Theorien von Erwachsenen finden kann und die Vorbilder und Leitbilder bereitstellen, nach denen Kinder erzogen und belehrt werden.*“

Gegenwertig wird von einem *postmodernen Kindbild* ausgegangen, dessen Überlegungen sich auf die Fortführung historischer Linien³ stützen. Im deutschsprachigen Raum ist ein postmodernes Kindbild insbesondere auf Vorstellungen der 1970er Jahre zurückzuführen. Das Kind als *Akteur* seiner eigenen Entwicklung wurde der damaligen

² Im internationalen Diskurs zu frühkindlichen Bildungsprozessen wird nicht zwischen *Bildung* und *Erziehung* unterschieden, sondern die Diskussion dreht sich um Unterschiede zwischen *Learning and Development* (Beitrag des Kindes) und *Teaching and Instruction* (Beitrag der pädagogischen Fachperson; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010; Siraj-Blatchford, 2007, 7).

³ Dieser Linie folgend, wird seit Wilhelm von Humboldt auf die *Eigenaktivität des Kindes* für seinen Bildungsprozess hingewiesen (Liegler 2003, 51). Einer weiteren Linie folgend, sind es seit Beginn des 20. Jahrhunderts die Reformpädagogen, welche sich mit dem sogenannten aktiven Kind auseinandersetzen (Schäfer, 2005, 32f). Anzumerken ist, dass erst in jüngster Zeit die reformpädagogischen Inhalte auf die Phase der frühen Kindheit bezogen werden (Liegler, 2008).

Diskussion über frühkindliche Bildung hinzugefügt und eine *kindorientierte Perspektive* ins Zentrum gerückt (Schäfer, 2005, 43f). Das Kind wurde nicht länger als *formbar* durch die Bildungsbemühungen der Fachperson angesehen, sondern als kompetent handelndes Wesen betrachtet. Von seiner Geburt an erkundet das Kind aktiv seine Umwelt und setzt dafür die ihm zu Verfügung stehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten gezielt ein (Hedderich, Reppin & Butschi, 2019; Wustmann Seiler & Simoni, 2016; Schelle, 2011; Fthenakis 2009, König 2009; Hedderich, 2006; Liegle, 2003). Die Perspektive auf das Kind wird somit weg von einer defizitären, hin zu einer ressourcenorientierten gelenkt (Stieve, 2013). Dieses Kindbild wird von Schäfer (2007) eingängig beschrieben:

„So gesehen eignet sich bereits das Neugeborene seine Um- und Mitwelt durch die Möglichkeiten an, die ihm mit der Geburt zur Verfügung stehen. Erste Erfahrungen differenzieren die Ausgangspunkte seiner Weltwahrnehmung und -verarbeitung. Daraus entwickeln sich verschiedene Formen des Welt- und des Selbstverständnisses, die die Grundlage des kindlichen Bildungsprozesses ausmachen. Dabei benutzt das Kind die Mittel, die ihm seine Umwelt vorgibt, wie ein Bastler die Materialien in seinem Sinn verwandelt, die ihm zur Hand sind. Selbstbildung erfolgt daher im Rahmen der Möglichkeiten, die dem Kind von aussen zugetragen werden“
(Schäfer, 2007, S. 30f).

Im *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz* wird das Kind von Geburt an als *weltoffen* und *bildungshungrig* beschrieben (Wustmann Seiler & Simoni, 2016, 24). Dieses Kindbild fordert von der pädagogischen Fachperson, Kindern zu vertrauen und sie in ihrem Tun ernst zu nehmen. Dafür werden ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein und grosse Handlungskompetenzen als notwendig erachtet (Wustmann Seiler & Simoni, 2016; König, 2009; Siraj-Blatchford et al., 2002). Das soeben beschriebene Kindbild teilen nicht nur Bildungstheoretiker, auch ethnographische Untersuchungen zu Betreuungssituationen weisen darauf hin, dass das Kind als eigenaktiv für seine Entwicklung angesehen wird (König, 2009; Cloos, 2008; Honig, Joos & Schreiber, 2004).

Frühkindliche Bildungskonzeptionen

Das Bild des *aktiven Kindes* findet sich auch in der Diskussion zu frühkindlichen Bildungsprozessen wieder (Viernickel & Simoni, 2009). Ein klassisches Verständnis von Bildung geht davon aus, dass Bildung kein bewusst steuerbarer Prozess ist und nicht mit dem Begriff des *Lernens* gleichzusetzen ist. Vielmehr zielt Bildung darauf ab, sich mit der physischen und geistigen Umwelt auseinanderzusetzen und dieser ein Verständnis sowie eine Bedeutung zu geben. Dies geschieht, indem ein sogenanntes *Bild von der Welt* aufgebaut wird resp. konstruiert wird (Liegle, 2008, 94). Bildung beschreibt somit sowohl den Prozess als

auch das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit der Umwelt (vgl. Hopf, 2012). Unter dem Begriff *Lernen* wird die individuelle Verarbeitung von Erfahrungen verstanden (der Mechanismus der Informationsverarbeitung; Liegle, 2003). Gemäss Laeven (2008) stehen Bildung und Lernen einander in einem asymmetrischen Verhältnis gegenüber: Bildung beinhaltet das Lernen...

„...geht aber nicht darin auf. Der Bildungsbegriff hält das Subjekt als ein lernendes in zentraler Position fest, während der Lernbegriff lediglich eine – wenn auch für Bildung hoch bedeutsame – Aktivität des Subjekts beschreibt“ (Laewen, 2008, S. 74).

Die soziale Eingebundenheit dieser Bildungs- und Lernprozesse wird insbesondere in einem sozialkonstruktivistischen Bildungsverständnis mitberücksichtigt. Den Erwachsenen, welche diese Bildungs- und Lernprozesse begleiten und unterstützen, kommt somit eine tragende Rolle zu (Laewen, 2013; Schäfer, 2013; Fthenakis, 2011; König, 2009; Liegle, 2008). Vorstellungen, wie die Fachperson Bildungs- und Lernprozesse bei Kindern unterstützen kann, kennzeichnen auch, wie Fachpersonen mit Kindern interagieren. Die didaktische Gestaltung dieser Interaktionsprozesse kann unterschiedlich im Sinne der Selbstbildung sowie auch als Ergebnis sozialer Aushandlungsprozesse (Ko-Konstruktion) verstanden werden (vgl. Liegle, 2003).

Selbstbildung

Wie für Laewen und Anders (2002a) ist auch für Schäfer (2005) die Selbsttätigkeit des Kindes für seinen Bildungsprozess von besonderer Bedeutung. Dabei ist für Laewen und Anders (2002b) die explizite Trennung zwischen *Bildung* und *Erziehung* zentral. Diese Trennung wird nicht nur begriffsdefinitiv beschrieben, vielmehr ist damit eine Aufteilung der Aufgaben zwischen Fachperson und Kind gemeint. In der Beziehung zwischen Fachperson und dem Kind wird die Erziehung dem Aufgabenbereich der Fachperson zugeschrieben, während die Bildung dem Bereich des Kindes zugeteilt wird (Laewen & Anders, 2002b). Bildung wird von Laewen und Anders (2002b, 47) als Prozess bezeichnet, der sich *autopoietisch* vollzieht; *das Kind eignet sich seine Umwelt selbst an und bringt sich in diesem Prozess selbst hervor*. Dabei beziehen sich Laewen und Anders (2002b) auf die Arbeit von Maturana und Varela (1984), welche das Konzept der *Autopoiesis* als ein biologisches verstehen. Zudem berücksichtigten Laewen und Anders (2002b) die Arbeit von Luhmann (1984), welcher das Konzept auf soziale Systeme übertrug. Gemäss diesem Konzept schaffen sich Kinder ihr eigenes Bild von der Umwelt und können somit nicht von Erwachsenen (Fachpersonen) gebildet werden (Laewen & Anders 2002b). Die

Auseinandersetzung mit der Umwelt vollzieht sich jedoch nicht allein in der Selbsttätigkeit des Kindes, sondern auch in der Interaktion mit anderen Individuen. Laewen und Anders (2002b, 60) betrachten die Selbsttätigkeit des Kindes als *biologische Grundausstattung*, woraus Grell (2010) folgert, dass kindliche Bildung nur *indirekt* beeinflussbar ist. Die Selbsttätigkeit des Kindes kann zum einen durch die Bereitstellung der materiell-räumlichen Lernumgebung unterstützt werden. Zum anderen durch die Gestaltung der Interaktionen, wobei die Fachperson das Kind in seiner Selbsttätigkeit begleitet und es gegebenenfalls auch dazu auffordert (Laewen & Anders, 2002b). Gemäss Grell (2010) kann die frühkindliche Bildung nicht alleine mit *Selbstbildung* gleichgesetzt werden; herkunftsbedingte Unterschiede können nicht ausschliesslich durch Selbstbildungsansätze erklärt werden (Baumert & Kunter, 2006).

Ko-konstruktion

Gemäss Grell (2010, 154) wird das Konzept der *Ko-Konstruktion* den Selbstbildungsansätzen zugeordnet. Begründet wird dies dadurch, dass das Kind ebenfalls als Gestalter seiner eigenen Bildungs- und Lernprozesse gesehen wird (Reusser & Pauli, 2015). Fthenakis (2003) unterscheidet das Konzept der Selbstbildung von ko-konstruktiven Ansätzen, indem er Bildung explizit aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive betrachtet und somit die Interaktion zwischen Individuen ins Zentrum rückt. In Anlehnung an Vygotskij (1987) wird das Kind dabei als soziales Wesen verstanden, welches sich über die Interaktion mit anderen Individuen die Welt aneignet bzw. konstruiert. Sobald sich zwei Interaktionspartner auf gemeinsame Bedeutungen einzelner Aspekte der Welt einigen, kann von Ko-Konstruktion gesprochen werden (Youniss, 1994). In symmetrischen Beziehungen, wie sie tendenziell unter Gleichaltrigen zu finden sind, tragen beide Interaktionspartner gleichermassen durch ihre Handlungen zur Interaktion bei. Die Kontrolle über das Interaktionsgeschehen ist dabei wechselseitig und ko-konstruktive Prozesse werden dadurch ermöglicht. Häufig konstruieren Kinder ihr Wissen mit Gleichaltrigen. Dennoch sind sie in ihrer Entwicklung auf die Unterstützung von Erwachsenen (Fachpersonen) angewiesen, die ihnen den Rahmen dafür bereitstellen (Schröder, 2001). In Interaktionen, wie sie zwischen Fachperson und Kind auftreten, wird von einer asymmetrischen Beziehung der Interaktionspartner gesprochen. Solche Konstruktionen können nur zustande kommen, wenn es der Fachperson gelingt, ihre Interaktionshandlung an die des Kindes anzupassen, so dass ein wechselseitiger Austauschprozess entstehen kann (Völkel, 2002).

„Um ko-konstruktiv miteinander tätig zu sein, müsste es Erwachsenen und Kindern gelingen, ihre Handlungen wechselseitig so aufeinander abzustimmen, dass beide einen Gewinn für ihr Selbst – ihre Identität – daraus ziehen, den sie ohne die Handlungen des anderen missen würden“ (Völkel 2002, S. 168).

Ziel dabei sollte sein, dass beide (Fachperson und Kind) einen Gewinn für ihr Selbst und ihre Identität daraus ziehen (Liegler, 2008). Für die Entwicklung solcher Konstruktionsprozesse muss die Fachperson die Perspektive des Kindes nicht nur annehmen, sondern diese auch verstehen. Die Verantwortung für das Entstehen solcher ko-konstruktiver Interaktionsprozesse mit Kindern liegt demnach bei der Fachperson (Völkel, 2002). Auch Reusser (2011, 300) ist der Meinung, dass Bildungsprozesse im sozialen Raum als sogenannte *Lerngemeinschaften* stattfinden sollten. Dabei sollten die Kinder durch andere Kinder resp. die Lehrer sowie durch geeignete Lernmaterialien in ihrem Lernprozess unterstützt werden. Obschon Reusser (2011) sich auf den schulischen Kontext bezieht, kann die Idee der Lerngemeinschaft auch auf aktuelle Bildungskonzeptionen übertragen werden (Liegler, 2008).

Teil 2: Interaktionen mit Kindern in der Frühpädagogik

Empirische Untersuchungen belegen einen Zusammenhang zwischen dem Ausmass der Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion und den Entwicklungsfortschritten der Kinder (Degotardi, 2010; Sylva et al., 2010; Frampton, Perlman & Jenkins, 2009; Burchinal, Roberts, Riggan, Zeisel, Neebe & Bryant, 2000; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan & Yazejian, 2001; Cryer, Tietze, Burchinal, Leal & Palacio, 1999; Tietze et al., 1998). Die Ergebnisse älterer Studien beziehen sich meist auf die gruppenbezogene Interaktionsqualität. Studien zur kindbezogenen Interaktionsqualität sind bisher nur vereinzelt zu finden (Smith, 2012), gewinnen aber immer mehr an Bedeutung (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2013). Insbesondere die Interaktionsform SST hat einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kinder (Hildebrandt, Scheidt, Hildebrandt, Hédervari-Heller & Dreier, 2016; Siraj-Blatchford et al., 2002). Im vorliegenden Kapitel soll zuerst die Bedeutung der Fachkraft-Kind-Interaktion erörtert und pädagogisches Handeln aus einer konstruktivistischen Sicht dargestellt werden. Abschliessend wird auf die Interaktionsform SST eingegangen und durch die Darstellung vorliegender empirischer Forschungsergebnisse ergänzt.

Die Bedeutung der Fachperson-Kind-Interaktion für die pädagogische Qualität

Was gute Qualität in Kindertageseinrichtungen ausmacht, kann sehr unterschiedlich definiert werden. Grund dafür ist, dass pädagogische Qualität immer auf einem

interessensgeleiteten Verständnis beruht, wobei die Bedeutung von Qualität in Abhängigkeit von den Anforderungen und den Bedürfnissen verschiedener Bezugsgruppen festgelegt wird (Katz, 1991; Belaguer, Mestres & Penn, 1992). Bspw. hat Qualität aus der Perspektive der Eltern, die aufgrund ihrer Erwerbstätigkeit lange Öffnungszeiten bevorzugen, eine andere Bedeutung als für die Fachperson, welche eher familienfreundliche Öffnungszeiten favorisiert. Von besonderer Bedeutung ist der Qualitätsbegriff aus der Perspektive des Kindes und derjenigen der Eltern auf die Betreuung und Erziehung ihres Kindes (OECD, 2009). Dies bedeutet, dass soziale, emotionale und physische Wohlbefinden des Kindes für seine bestmögliche Entwicklung zu unterstützen sowie den Anliegen der Eltern gerecht zu werden (Tietze et al., 1998). In der empirischen Perspektive wird unter pädagogischer Qualität ein mehrdimensionales Konstrukt verstanden. Gemäss diesem werden die Qualitätsbereiche Prozess-, Struktur- und Orientierungsqualität voneinander unterschieden (vgl. Smidt, 2012; Kuger & Kluczniok, 2008; Tietze, 2005; Tietz et al., 1998):

- Prozessqualität: Die Prozessqualität beinhaltet alle Interaktionen und Erfahrungen mit der sozialen und räumlich-materiellen Umwelt des Kindes in der Kindergruppe. Damit wird der dynamische Aspekt des Einrichtungsalltags beschrieben, mit welchem das Kind Erfahrungen macht. Dazu gehören nicht nur die Betreuung des Kindes, welche seine Sicherheit und Gesundheit gewährleisten, sondern auch die Interaktion mit dem Kind, um es individuell in seinem Entwicklungs- und Lernprozess zu unterstützen, wie z.B. kognitive Aktivierung und soziale Unterstützung. Die Erfassung der Prozessqualität kann global (auf der Ebene Kindergruppe resp. als allgemeine Indikatoren) in Form des für den Entwicklungsstand angemessenen kindlichen Verhaltens erfasst werden, z.B. mit der *Early Childhood Environment Rating Scale Revised* (ECERS-R; Harms, Clifford & Cryer, 2005) und der Kindertageskalkala (KES-R; Tietze, Schuster, Grenner & Rossbach, 2007). Prozessqualität kann aber auch zielkindbezogen (auf der Ebene des einzelnen Kindes; Erhebung von Mikroprozessen) in Form der Erfahrung des Kindes eingeschätzt werden (Bradley, Caldwell & Corwyn, 2003), bspw. mit den Instrumenten *Target Child Observation* (TCO; Sylva, Painter, & Roy, 1980) und dem *Observational Record of Caregiving Environment* (ORCE; NICHD, 2002, 2006). Beide Erhebungsperspektiven haben eine Bedeutung für die Erhebung der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen, wobei von der Übertragung einer globalen Einschätzung pädagogischer Qualität auf eine zielkindbezogene abgesehen werden sollte. Layzer, Goodson und Moss (1993) wiesen darauf hin, dass das Ausmass an Interaktionsqualität,

welche Kinder erhalten, in der Gruppe stark variierte und einige Kinder während der gesamten Beobachtungszeit überhaupt nicht an einer Interaktion mit der Fachperson beteiligt waren (Beobachtungen des pädagogischen Alltags). Zudem konnte gezeigt werden, dass die zielkindbezogene Einschätzung der Interaktionsqualität tiefer lag als die gruppenbezogene Interaktionsqualität (Jeon et al., 2010). Die meisten bisherigen Studien untersuchten die Interaktionsqualität aus einer gruppenbezogenen Perspektive (vgl. Peisner & Feinberg, 2000; Tietze et al., 1998), in den letzten Jahren gewannen aber auch Mikroprozessanalysen zunehmend an Bedeutung (vgl. Panagiotopoulou, 2013).

- Strukturqualität: Unter Strukturqualität werden situationsunabhängige und zeitlich stabile Rahmenbedingungen der Kindergruppe verstanden. Darunter fallen Aspekte wie z.B. die Gruppengröße in den Kindertageseinrichtungen, der Fachperson-Kind-Schlüssel, die Ausbildung des pädagogischen Personals und der Raum, welcher den Kindern zur Verfügung steht (Möller & Hardy, 2014; Viernickel & Schwarz, 2009; Kluge & Klugznio, 2008). Innerhalb der Strukturqualität vollzieht sich die Prozessqualität und beeinflusst diese (Vandell & Wolfe, 2000; Philipsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997).
- Orientierungsqualität: Mit der Orientierungsqualität werden pädagogische Vorstellungen, Werte und Überzeugungen erfasst. Diese beinhalten z.B. Einstellungen zu kindlichen Lern- und Bildungsprozessen (Smidt, 2012; Viernickel & Schwarz, 2009; Kluge & Klugznio, 2008). Diese Aspekte können wie diejenigen der Strukturqualität als zeitlich stabil angesehen werden und beeinflussen die Prozessqualität (Schaerer-Surbeck, 2016; Tietze et al., 1998).

Während sich die Qualitätsdiskussion anfangs vor allem auf die Strukturqualität konzentrierte, rückte seit der Kindergartenstudie (Tietze et al., 1998 vgl. Hopf, 2012) die Prozessqualität immer mehr ins Zentrum der fachlichen Diskussion. Vielleicht auch deshalb, weil sich diese besonders förderlich auf die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung auswirkt (Pianta, et al., 2005; Tietze et al., 1998). Dabei erwies sich die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen als besonders bedeutsam (Mashburn & Pianta, 2010; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004).

Ein weiteres mehrdimensionales pädagogisches Modell, welches auf die Bedeutung der Fachkraft-Kind-Interaktion hinweist, ist das *Process-Person-Context-Time-Modell* (*PPCT-Modell*; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Dieses Modell beschreibt nicht das Zusammenspiel zwischen unterschiedlichen Qualitätsbereichen, sondern unterscheidet zwischen distalen und proximalen Faktoren, welche einen Einfluss auf die kindlichen Lern-

und Entwicklungsprozesse haben. Distale Faktoren wie Aspekte der Strukturqualität führen für sich alleine nur bedingt zu einer besseren Entwicklung. Proximalen Faktoren (Interaktionserfahrungen, aber auch individuelle Merkmale des Kindes wie Geschlecht, Alter Verhaltensweisen) hingegen wird ein entscheidender Einfluss auf den Lern- und Entwicklungsprozess des Kindes zugeschrieben (Kammermeyer, King, Goebel, Lämmerhirt, Leber, Metz, Papillion-Piller & Roux, 2019; Rudasill, Rimm-Kaufman, Justice & Pence, 2006). Das Verständnis pädagogischer Qualität sollte sich demnach nach den entwicklungsspezifischen Bedürfnissen des Kindes richten (Bensel & Haug-Schnabl, 2009). Gemeint sind die Grundbedürfnisse bspw. nach Sicherheit, Autonomie und Kompetenz (Becker-Stoll & Wertfein, 2013). Es wird deutlich, dass frühpädagogische Qualität sich nicht von pädagogischen Ansätzen (z.B. Montessori, Reggio Pädagogik) herleiten lässt, sondern sich vielmehr an der Befriedigung der entwicklungs- und altersbezogenen Bedürfnissen der Kinder orientiert (O'Connor & McCartney, 2007).

Pädagogisches Handeln aus einer konstruktivistischen Perspektive

Konstruktivistische Theorieansätze haben die Art und Weise, wie die Fachpersonen gegenüber Kleinstkindern handeln und mit ihnen in Interaktion treten, beeinflusst (Watkins & Mortimore 1999). Empirische Untersuchungen weisen auf die Bedeutung pädagogischen Handelns hin, wobei sich die Fachperson am Entwicklungsstand des Kindes orientiert (Smidt, 2012; König, 2009; Siraj-Blatchford et al., 2002; Wertsch, 1984). Ein solches Handeln gilt als *Chance*, sich auf die Kinder einzulassen, *sich dem Denken der Kinder zu nähern und sogenannte Denkfehler aufzudecken* (König, 2009, 145). Insbesondere die *adaptive Lernunterstützung* resp. das *Scaffolding* erwies sich in Untersuchungen als besonders förderlich für die *individuelle Lernunterstützung* (Smidt, 2012; Krammer, 2009; Rogoff, 1990). *Scaffolding* (engl. *Scaffold* = Gerüst) wird definiert als...

„...a process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult "controlling" those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence.“ (Wood, Bruner & Ross, 1976, S. 90)

Gegenüber anderen Formen der Lernunterstützung werden beim *Scaffolding* Lerngelegenheiten nicht nur angeboten, sondern die Unterstützung wird adaptiv an den Entwicklungsstand des Kindes angepasst (Stone, 1998). Dadurch sollte es dem Kind ermöglicht werden, selbständig Lösungen von Aufgaben oder Problemen zu entwickeln

(Wood, Bruner & Ross, 1976). Eine ähnliche pädagogische Praxis, wie sie mit *Scaffolding* beschrieben wird, findet sich auch in der *Zone der nächsten Entwicklung*⁴ (Vygotskij, 1987, 90). Mit dieser Zone wird der Bereich der kognitiven Fähigkeiten beschrieben, den das Kind mit der Unterstützung einer Betreuungsperson erreichen kann. Die Unterstützung kann in Form von instruktiven pädagogischen Handlungen, aber auch in Zusammenarbeit stattfinden. Vygotskij (1987) weist darauf hin, dass zur Beschreibung der Entwicklung eines Kindes sowohl Kenntnisse über den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes vorhanden sein müssen als auch Wissen über mögliche Zonen der nächsten Entwicklung. Liegt der Lerninhalt über dem aktuellen Entwicklungsstand, aber innerhalb der *Zone der nächsten Entwicklung*, kann der Prozess des *Good Learning* hervorgerufen werden, so dass Entwicklungs- und Lernprozesse stattfinden können (Vygotskij, 1987, 89).

Trotz der Bedeutung von adaptiven Unterstützungsformen weisen Untersuchungen darauf hin, dass die kindliche Lernunterstützung in der pädagogischen Praxis eher gering ausfällt (Wadepohl & Mackowiak, 2016; Slot, Leseman, Verhagen & Mulder, 2015; LaParo, Williamson & Hatfield, 2014; König, 2009). Fröhlich-Gildhoff, Lorenz, Tinius & Sippel (2013) nehmen an, dass die Orientierung an den individuellen Bedürfnissen der Kinder die Fachperson häufig vor Herausforderungen stellt, insbesondere bei Kindern mit spezifischen Verhaltensweisen. Um die Herausforderungen besser zu meistern und sie nicht in eine Überforderung münden zu lassen, schlagen Lorenz, Tinius & Fröhlich-Gildhoff (2015) vor, im Alltag über ein adäquates Handlungsrepertoire zu verfügen bzw. darin unterstützt zu werden, individuell ausgerichtete Handlungsstrategien zu entwickeln, diese anzuwenden und zu reflektieren.

Die Interaktionsform Sustained Shared Thinking

Der Begriff *Sustained Shared Thinking* wurde erstmals von der Autorengruppe der *EPPE-Studie* (*Effective Provision of Preschool Education*; Sylva, Taggart, Sammons, Melhuish & Elliott, 2003)⁵ verwendet. Damit wird eine Interaktionsform bezeichnet, die auftritt, wenn...

⁴ Die enge Verbindung zwischen dem Konzept *Scaffolding* und dem pädagogischen Umgang, wie sie mit der *Zone der nächsten Entwicklung* beschrieben wird, wurde erst später herausgearbeitet und konkretisiert (vgl. Mercer & Littleton, 2007).

⁵ Das Projekt wurde verlängert und die Kinder über die Grundschulzeit hinaus begleitet. Aus diesem Grund wurde der Name des Projekts 2004 in *Effective Preschool and Primary Education (EPPE)* geändert. Eine weitere Verlängerung der Laufzeit des Projekts 2013 führte zum Projektnamen *Effective Preschool and Primary and Secondary Education (EPPSE)*.

„... two or more individuals work together in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate an activity, extend a narrative etc. Both parties must contribute to the thinking and it must develop and extend the understanding” (Sylva et al., 2003, S. 10)

Der Begriff wurde gewählt, um auf die gemeinsam geteilten Denkprozesse in Interaktionen hinzuweisen, welche als besonders nachhaltig eingeschätzt wurden (Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Die Vorstellung, dass Kinder über die Anregung von Denkprozessen in der Interaktion mit einer Betreuungsperson in ihrer Entwicklung unterstützt werden, indem sie Aufgaben und Probleme lösen, wurde bereits von Humboldt vertreten und insbesondere in sozialkonstruktivistischen Theorien als besonders förderlich beschrieben (Liegler, 2003). Neu bei der Interaktionsform SST ist, dass solche Interaktionsprozesse erstmals fassbar gemacht werden können (Hopf, 2012; König, 2009).

Im Rahmen der *REPEY-Studie* (*Researching Effective Pedagogy in Early Years*; Siraj-Blatchford et al., 2002) wurden Beobachtungen aus der pädagogischen Praxis mit dem *TCO* analysiert. Dabei wurden Beobachtungen von einer Länge von 20 Minuten gemacht, in welchen Kodierungen in Intervallen von 20 Minuten vorgenommen wurden. Kodierungen wurden für die folgenden Kategorien vorgenommen: *Curriculum Area*, *Social Context*, *Learning Activity* und *Adult's Pedagogical Interaction*. Die Kategorie *Adult's Pedagogical Interaction* unterscheidet soziale und kognitive Interaktionen. Letztere beinhalten neben *Direct Teaching* und *Monitoring* auch SST. SST beinhaltet *Scaffolding*, *Extending*, *Discussing*, *Modelling* und *Playing* (Sylva, Painter & Roy, 1980):

- *Scaffolding*: Pädagogisches Handeln, welches von der Fachperson verlangt, dass sie den Wissenstand des Kindes kennt und daraus Möglichkeiten ableitet, diesen zu erweitern, um das Kind auf eine höhere Wissensstufe zu bringen. Dies kann die Fachperson durch eine Reihe von offenen Fragen erreichen.
- *Extending*: Pädagogisches Handeln, welches generell in einer relativ kurzen Interaktion zwischen Fachperson und Kind stattfindet. Dabei regt die Fachperson Denkprozesse an, die es dem Kind ermöglichen, alternative Lösungen zu Problemen und Aufgaben zu finden.
- *Discussing*: Eine Interaktion, innerhalb derer sich Fachperson und Kind wechselseitig und angeregt über ein Thema austauschen. Es handelt sich dabei nicht nur um eine Aneinanderreihung von Fragen der Fachperson an das Kind, sondern um einen Austausch von Informationen und Ideen.

- *Modelling*: Pädagogisches Handeln, welche die Demonstration von Aktivitäten, begleitet von der Aufmerksamkeit und dem Interesse des Kindes, beinhaltet. Die Fachperson begleitet ihre Handlungen sprachlich.
- *Playing*: Eine Interaktion, innerhalb derer die Fachperson das Kind bei seinen Aktivitäten spielerisch begleitet.

Nur wenn alle fünf SST-Kategorien innerhalb einer Interaktion zwischen Fachkraft und Kind kodiert werden konnten (Interaktionsabbruch oder Fachkraft verlässt den Raum), wurde SST kodiert.

Die Interaktionsform SST bezieht die Fachkraft-Kind-Interaktion als *Ganzes* mit ein (Hopf, 2012; König, 2009). Sowohl *Scaffolding* als auch ko-konstruktive Verstehensprozesse sind Teil davon. Dennoch stehen *Scaffolding* und Ko-konstruktion in Widerspruch zueinander (Hopf, 2012). *Scaffolding* bezieht sich vor allem auf instruktives Handeln der Fachperson. Sie wird als *Experte* betrachtet, welche das Kind in seinem Denkprozess unterstützt (Jordan, 2009). *Scaffolding* beinhaltet somit eine eher erwachsenenzentrierte Perspektive auf die Interaktion mit dem Kind. Ko-konstruktive Verstehensprozesse basieren auf der Vorstellung, dass Fachperson und Kind gemeinsam neue Wissensinhalte konstruieren. Das Kind wird als kompetent und gleichwertiger Interaktionspartner betrachtet, welcher seine Lernprozesse aktiv mitgestaltet. Somit werden Interaktionsprozesse zwischen Fachkraft und Kind eher aus einer kindorientierten Perspektive betrachtet. SST als pädagogisches Konzept verbindet diese beiden Formen der Fachkraft-Kind-Interaktion miteinander (Hopf, 2012). König (2009) führte dazu aus, dass sich Instruktion in Zusammenhang mit ko-konstruktiven Verstehensprozessen vermeintlich gegenseitig ausschliessen; die Orientierung am kompetenten Kind, welche impliziert, die instruktiven Elemente von *Scaffolding* an die Bedürfnisse des Kindes zu adaptieren, könnte ein Ansatz zur Umsetzung von SST sein.

Empirische Ergebnisse zur Interaktionsform Sustained Shared Thinking

Die Interaktionsform SST wurde bisher kaum empirisch untersucht. Die wenigen Studien operationalisierten SST sehr unterschiedlich und legten im Zusammenhang mit der Interaktionsform den Fokus auf verschiedene Aspekte des pädagogischen Alltags oder auf spezifische Merkmale der Kinder.

Die Autoren der *EPPEY-Studie* untersuchten die soziale und kognitive Entwicklung von ca. 3000 Kindern im Alter zwischen drei und vier Jahren, welche keine vorschulische Einrichtung besuchten oder kurz vor einem Eintritt in eine vorschulische Einrichtung standen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Kinder in den vorschulischen Einrichtungen eine *adäquate pädagogische Qualität* erfuhren (Sylva et al., 2010, 85). Zudem wirkte sich eine hohe

pädagogische Qualität positiv auf die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder aus. In der Erweiterungsstudie *Research in Effective Pedagogy in the Early Years (REPEY)* erfolgte eine qualitative *Best-Practice-Analyse* (Siraj-Blatchford et al., 2002). Die Qualität der Einrichtung wurde anhand der kognitiven Entwicklungsfortschritte der Kinder bestimmt. Ziel der *REPEY-Studie* war, die pädagogische Praxis dieser Einrichtungen zu untersuchen. Mit dem *TCO* wurde die pädagogische Praxis und insbesondere die Fachkraft-Kind-Interaktion erfasst. Die Ergebnisse zeigten, dass SST insbesondere in pädagogischen Einrichtungen mit einer sehr hohen Prozessqualität stattfindet, jedoch insgesamt eher selten in der pädagogischen Praxis auftritt. Die wenigen Sequenzen, in denen SST stattfand, zeigten sich im Freispiel innerhalb von strukturierten Lehr-Lernangeboten (vgl. Kapitel: Bildungsförderliche Interaktionen im Freispiel) und wenn die Fachperson offene Fragen an das Kind richtete (Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Obschon die Beschreibung von SST offenlässt, in welchen sozialen Kontexten es stattfindet (Brodie, 2014), trat es häufiger in dyadischen Interaktionen zwischen Fachperson und Kind auf als in Interaktionen zwischen der Fachperson und mehreren Kindern gleichzeitig. Zudem nimmt Siraj-Blatchford (2007) an, dass Kinder unter drei Jahren entwicklungsbedingt nicht an SST teilhaben können. So lernen Kinder im ersten Lebensjahr Objekte in die Interaktion mit anderen Individuen mit einzubeziehen; die Aufmerksamkeit des Kindes kann nun gleichzeitig auf Individuen und Objekte gelegt werden (*Joint Attention*; Tomasello, 1988, 71). Mit zwei Jahren beginnen Kinder ihre Gedanken mit der Sprache zu verbinden und mit drei Jahren vom Kontext zu lösen (Vygotskij, 1987), was gemäss Siraj-Blatchford (2007) eine Voraussetzung für die Teilhabe der Kinder an SST darstellt.

In der Studie von König (2009) wurde das Interaktionsgeschehen zwischen insgesamt 61 pädagogischen Fachpersonen und Kindern zwischen drei und sechs Jahren eingehend untersucht. In Anlehnung an das Konstrukt SST wurden dabei *dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse* erfasst. Mit einer Mikroanalyse näherte sich die Autorin schrittweise dem Datenmaterial an. Dadurch bestand die Möglichkeit, ausgewählte Sequenzen iterativ zu betrachten. Ebenfalls konnten unterschiedliche Analyseverfahren miteinander kombiniert werden. Drei Analyseschritte wurden in der Studie von König (2009) berücksichtigt: (1) Mit der *Caregiver Interaction Scale (CIS*; Arnett, 1998) wurde über hoch- bis mittelinferente Items⁶ die soziale Atmosphäre Fachperson und Kind eingeschätzt (2) Mit Sichtstrukturen von

⁶ Hoch- und mittelinferente Items werden häufig zur Einschätzung pädagogischer Qualität eingesetzt, der Grad der Schlussfolgerung (hier hohe oder niedrige pädagogische Qualität) ist dabei relativ hoch (Lotz, Gabriel & Lipowski, 2013).

einer Minute wurde die Fachkraft-Kind-Interaktion⁷ kodiert: Kodierung von niedriginferenten Items⁸ mit Time-Event-Sampling; (3) Die Interaktionen wurden als *langandauernd* eingeschätzt, wenn sie eine Dauer von mehr als drei Minuten aufwiesen. Waren beide Interaktionspartner Teil der Interaktion und an Problemlöseprozessen bzw. an der Lösung von Konflikten beteiligt, wurde die Kategorie *dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse* kodiert (König, 2009). – Aus den Analysen ging hervor, dass einige Kinder während der Beobachtungszeit kein einziges Mal an Interaktionen beteiligt waren und nur ein einziges Mal für ein Kind die Kategorie *dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse* vergeben werden konnte. Gemäss König (2009) entstand der Eindruck, dass die Fachperson geeignete Situationen für *dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse* oft ungenutzt verstreichen lässt. Gründe dafür könnten sein, dass Fachpersonen ungenügende Kenntnisse über entwicklungs- und lerntheoretische Unterstützungsmöglichkeiten haben oder Vorstellungen über pädagogische Ansätze sie hindern, Kinder adaptiv und individuell in ihrem Entwicklungs- und Lernprozess zu fördern. Darüber hinaus stellt König (2009) fest, dass sich Fachpersonen bezogen auf das Interaktionsgeschehen in einer Extremsituation befinden; so wechselt die Fachperson ihre Interaktionspartner bis zu 32 Mal innerhalb von 60 Minuten.

Hopf (2012) untersuchte SST im Rahmen eines naturwissenschaftlich-technischen Lehr-Lernangebots. Welche naturwissenschaftlichen Themen dabei behandelt wurden, orientierte sich an den Interessen der Kinder sowie an den Vorerfahrungen der Fachperson mit diesen Kindern. Die Fachperson stellte verschiedene Materialien sowie Alltagsgegenstände zur Verfügung, welche Kinder einladen sollten, sie zu explorieren und darüber mit der Fachperson in Interaktion zu treten. Die Fachpersonen wurden darauf hingewiesen, die Kinder sprachlich bei ihrer Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zu begleiten. Insgesamt wurden 39 Kinder zwischen fünf und sechs Jahren beobachtet. Die Aufnahmen wurden über ein iteratives Kodierverfahren in drei Schritten kodiert: (1) Basiskodierung: *Turns*⁹ fungierten als Sichtstrukturen (Event-Sampling); (2) Mehr als drei aufeinanderfolgende *Turns* wurden als

⁷ Eine Interaktion wurde kodiert, wenn Fachkraft und Kind *über eine gemeinsame Handlung oder einen verbalen Austausch in einer Beziehung* zueinanderstehen (König, 2009, 165).

⁸ Mit niedriginferenten Items soll der Grad der Schlussfolgerungen, welche aus den Beobachtungen gezogen werden könnten, möglichst geringgehalten werden. Die Beobachtungen erfolgen auf der Basis disjunkter Kategoriensysteme, deren einzelne Kategorien durch genaue Definitionen beschrieben werden und durch Ankerbeispiele präzise und unterscheidbar sind (Lotz, Gabriel & Lipowski, 2013).

⁹ Der Begriff *Turns* stammt aus der Linguistik und bezeichnet Gesprächsabschnitte von unterschiedlicher Länge. Durch Sprecherwechsel sind einzelne Turns voneinander abgrenzbar (Brinker & Sager, 2006, 59).

langandauernde Interaktionen bestimmt und (3) Mit dem *TCO* wurden die aufeinanderfolgenden *Turns* eingeschätzt: Beinhaltete eine langandauernde Interaktion die Kategorien *Scaffolding*, *Extending*, *Discussing*, *Modelling* und *Playing*, wurde ein SST kodiert. Die Ergebnisse zeigten, dass die Kinder in 23.1% aller Interaktionen an SST teilhatten. Dies wurde von der Autorin als relativ häufig eingestuft. Sie nimmt an, dass dies auf die sprachliche Begleitung der Fachperson zurückzuführen ist. Zudem zeigte sich, dass Jungen häufiger als Mädchen an SST teilhatten. Hopf (2012) führte dies auf das grössere Interesse an naturwissenschaftlichen Themen von Jungen im Vergleich zu Mädchen zurück.

Teil 3: Freispiel im frühpädagogischen Raum

Kinder erwerben im Spiel Kenntnisse und Fertigkeiten, ohne dass sie sich dessen bewusst sind (Einsiedler, 1999). Spielen und Lernen sind für das Kind sehr eng miteinander verbunden und oft gar dasselbe. Montie, Claxton und Lockhart (2007) zeigten, dass Freispielsequenzen oft Gelegenheiten für bildungsförderliche Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind bieten. Im Folgenden wird das Spiel im frühen Kindesalter, das Freispiel als ein bedeutsames Lehr-Lernsetting sowie bildungsförderliche Interaktionen im Freispiel thematisiert.

Die Bedeutung des Spiels im frühen Kindesalter

Da *Spielen* mit sehr unterschiedlichen Aktivitäten in Verbindung gebracht wird, kann der Begriff *Spiel* nicht allgemein definiert werden (Textor, 2004, 1). Aus diesem Grund vertrat der Philosoph Ludwig Wittgenstein (vgl. Sluga, 2011) die Ansicht, dass Spiele nur durch ihre *Familienähnlichkeit* definiert und miteinander in Verbindung gebracht werden können. Dies impliziert, dass es nicht möglich ist, die Komplexität, mit welchem der Begriff *Spiel* einhergeht, in einer Definition zusammenfassen zu können. Einigen Autoren formulierten spieltheoretische Ansätze und definierten das *Spiel* wie folgt:

- Der psychoanalytische Ansatz bezeichnet *Spiel* als Vermittlungsinstanz zwischen Unbewusstem und Bewussten bzw. zwischen Lust- und Realitätsprinzip (Freud, 1911).
- Der entwicklungspsychologische Ansatz beschreibt *Spiel* als eine lustvoll erlebte Aktivität, welche dem individuellen Entwicklungs- und Lernprozess des Kindes unterliegt (vgl. Piaget, 1978).
- Der motivationspsychologische Ansatz erklärt sich die Entstehung des *Spiels* durch das Neugier- und Entdeckungsverhalten des Kindes. Dabei bewegt sich das Kind zwischen lustvoller Spannungssuche und der Suche nach Entspannung. (Heckhausen, 1989).

Im Unterschied zu den Erwachsenen trennen Kinder nicht zwischen Spiel und Arbeit. Für Kleinkinder ist *Spielen* die Hauptbeschäftigung; sozusagen ihre Berufung und ihre Arbeit zugleich (Textor, 2004, 2). Im Spiel erkunden Kinder ihre materielle und soziale Umwelt und eignen sich dadurch Wissen aus den verschiedensten Bildungsbereichen an. Insbesondere in der frühen Kindheit machen Kinder viele Erfahrungen und bauen sich dadurch ein Bild über sich selbst und ihre Umwelt auf (Göhlich, Wulf & Zirfas, 2014). Der Reformpädagoge Fröbel (1965, 78) schrieb dazu; „*Spiel ist nicht Spielerei, es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung.*“ Durch das Spiel wird der Bildungsweg des Kindes beschrieben; das Kind bildet sich im Spiel selbst oder in der Interaktion mit anderen Menschen, um ..., „*die übermächtigen physikalischen und sozialen Anforderungen der Umwelt zu bewältigen*“ (Oerter, 2008, 237). Spiel wird auch als sogenannter *Modus des Lernens* (Hauser, 2007, 7) oder als *Königsweg des Lernens* beschrieben (Regel & Kühne, 2007, 24). Es handelt sich um eine Kette intrinsisch motivierter Verhaltensweisen (Einsiedler, 1999), wie das Neugier- bzw. das Explorationsverhalten (Harlow, Harlow & Meyer, 1950). Diese Verhaltensweisen sind eine Voraussetzung für die kindliche Entwicklung; die Möglichkeit, die Umwelt zu entdecken und Fähigkeiten im Umgang mit der Umwelt zu üben, stimuliert die Entwicklung neuer, komplexerer Fähigkeiten (Oudgenoeg-Paz, Boom, Volman & Leseman, 2016). Durch die aktive Erforschung lernen Kinder, kontextabhängige Probleme zu lösen (Thelen, 2000) und entdecken die kausalen Beziehungen zwischen Handlungen und Ergebnissen, die das logische Denken erleichtern können (Legare, 2014). Das explorative Spiel bei kleinen Kindern kann die kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten in der mittleren Kindheit und Jugend massgeblich beeinflussen (Ginsburg, Cannon, Eisenband, & Pappas, 2006).

Das Freispiel – ein bildungsförderliches Setting

Unter Freispiel wird gemäss Lorentz (2000, 18) eine Situation resp. eine bestimmte Zeitdauer verstanden, innerhalb welcher die Kinder...

- ... ihre Spielorte selbst wählen können (z.B. drinnen oder draussen).
- ...selbst ihre Aktivitäten wählen (z.B. bauen, rennen, zuschauen, ausruhen).
- ... selbst entscheiden, ob sie alleine oder mit anderen Kindern resp. mit der pädagogischen Fachperson spielen.
- ...selbst bestimmen, mit welchen Materialien sie spielen (z.B. Papier, Stoff).
- ...selbst über den Spielverlauf bestimmen.
- ...selbst bestimmen, ob sie in einer Aktivität verweilen oder diese abbrechen.
- ...selbst über die Intensität resp. das Tempo ihrer Aktivität bestimmen.

Im Freispiel sollte das Kind seine Spielorte, seine Spielmaterialien und seine Spielpartner frei wählen können. Dabei gestaltet das Kind seinen Spielverlauf individuell oder in der Kindergruppe. Die Umgebung sollte dahingehend gestaltet werden, dass kindliche Selbstbildungsprozesse möglich werden (Lorentz, 2000). Dies impliziert, dass die Fachperson die Lernumgebung und die dadurch entstehenden Lernmöglichkeiten an den Entwicklungsstand der zu betreuenden Kinder anpasst (Weltzien & Viernickel, 2012; Wannack, 2005). Dafür wird die Lernumgebung dahingehend vorbereitet, dass die Umweltreize – bspw. der Raum, die Materialien, die Problemstellungen – das Kind anregen und zum Auslöser des Spiels werden (Dietrich, Ehni, Eichberg & Nagbol, 2013). Moser (2017, 3) definiert diese vorbereitete Umgebung als *liebevoll gestalteten Raum, in dem bei den Kindern Eigenaktivität, Neugier, Kreativität und Entdeckungslust geweckt werden soll*. Dabei ist nicht die Menge der Materialien entscheidend, sondern vielmehr, wie inspirierend diese Materialien sind und den Kindern neue Erfahrungen ermöglichen (Hennig, 2003).

Der *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz* charakterisiert das Freispiel als einen wichtigen Bestandteil der frühpädagogischen Praxis (Wustmann Seiler & Simoni, 2016). „*Vor allem im Freispiel erleben Kinder vielfältige Erfahrungs- und Lernfelder, weil es ihrer Art des Lernens am besten entspricht*“ (Wustmann Seiler & Simoni 2016, 29). Gemäss *Schweizerischem Dienstleistungszentrum: Berufsbildung, Berufs- und Studienberatung (SDBB, 2016)* existieren zwei Ausbildungsgänge auf Tertiärstufe zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern, welche sich auf den Orientierungsrahmen stützen: (1) Ausbildungslehrgang zur *Fachangestellten Betreuung mit Schwerpunkt Kind (FaBeK; Rahmenlehrplan Kindererziehung HF, 2015)* und (2) der Lehrgang zur *Fachfrau Betreuung/Fachmann Betreuung* mit dem Schwerpunkt Kinder (Schweizerische Dachorganisation Arbeitswelt Soziales, 2010). Beide Ausbildungsgänge schreiben der Fachperson während des Freispiels eine begleitende Funktion zu. Diese pädagogische Grundhaltung der Fachperson wird auch in der Fachliteratur beschrieben (Viernickel & Stenger, 2010). Schelle (2011) merkt an, dass Fachpersonen mit der oben erwähnten Grundhaltung Gefahr laufen, sich nicht an Bildungs- und Lernprozessen zu beteiligen resp. sich dabei zu früh ausklinken, als dass sie dem Kind die Möglichkeit der Eigenaktivität bieten könnten. *Damit aber bleiben Lernpotentiale ungenutzt und die Unterstützungsmöglichkeiten der Kinder werden nicht ausgeschöpft...* (Schaerer-Surbeck, 2016, 379).

Das pädagogische Handeln in der Praxis und insbesondere während des Freispiels orientiert sich an den individuellen und entwicklungsbezogenen Bedürfnissen der Kinder. Um

die Bedürfnisse der Kinder zu identifizieren, sollte die Fachperson über pädagogisches, aber auch entwicklungspsychologisches Wissen verfügen. Sie sollte einzelne Kinder in ihrem Tun beobachten und sich Gedanken darüber machen, was nächste Entwicklungsschritte sein könnten. Diese bevorstehenden Entwicklungsschritte sollte die Fachperson unterstützen und fördern. Dabei wird davon ausgegangen, dass Fachpersonen ihr Handeln nach ihrer subjektiven Einschätzung einsetzen. Diese Handlungen geschehen jedoch nicht isoliert, sondern sind immer in einen Handlungsraum in die Interaktion mit dem Kind eingebettet.

Bildungsförderliche Interaktionen im Freispiel

Das Freispiel bietet viele Möglichkeiten zur Gestaltung von Interaktionen, um Bildungs- und Lernprozesse voranzutreiben (Cabell, Tortorelli & Hope, 2013; Montie, Claxton & Lockhart, 2007; Lorentz, 2000). Leseman, Verhagen und Mulder (2015) sind der Meinung, dass im Freispiel im Vergleich zu geführten Gruppensituationen den Kindern grössere emotionale Unterstützung und die aktivere Lernunterstützung entgegengebracht werden kann. Bildungs- und Lernprozesse finden während des Freispiels im Dialog statt bzw. gemeinsam mit anderen Personen gemäss *learning by thinking* (Mayer, 2004, 16). Dabei wird der Lernprozess des Kindes durch Techniken oder Methoden, die sich kognitiv-anregend auswirken, gefördert.

„Methods that rely on doing or discussing should be judged not on how much doing or discussing there are involved but rather on the degree to which they promote appropriate cognitive processing. Guidance structure, and focussed goal should not be ignored.“

(Mayer, 2004, S. 17)

Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter (2011) fügen dem hinzu, dass die Fachperson das Tun des Kindes im Freispiel nicht kontrollieren sollte. Vielmehr sollte sie sich auf die Situation, in der sich das Kind befindet, einlassen und das Interesse der Kinder gezielt aufnehmen und fördern (König, 2007, 2009).

Trotz der Möglichkeiten, welche das Freispiel für die Gestaltung der Interaktionen zwischen Fachperson und Kind bietet, zeigten Untersuchungen, dass wenige oder gar nur vereinzelte kognitiv-anregende Interaktionen zwischen Fachperson und Kind auftreten (Wildgruber, Wertfein, Wirts, Kammermeier & Danay, 2016; Tournier, Wadepohl & Kucharz, 2014; Williford, 2012). Interaktionsmöglichkeiten wurden von der Fachperson im Freispiel in mehr als der Hälfte der Beobachtungszeit nicht oder zu wenig genutzt, so dass sich bildungsförderliche Interaktionen gar nicht erst entwickeln konnten (Wadepohl & Mackowiak, 2016; Herzog & Kontos, 1998). Oft wurde das Bildungspotenzial einer

Freispielsituation verkannt und der Fachperson gelang es nicht, mit den Kindern über Gegenstände in Interaktion zu treten und diese zu explorieren (Wannack, Schütz & Arnaldi, 2010). Individuelle Merkmale der Kinder haben während des Freispiels einen Einfluss auf ihr eigenes Interaktionsverhalten und das der Fachperson ihnen gegenüber (Coplan & Prakash, 2003). Dabei initiierten Kinder mit ausgeprägteren internalisierenden Verhaltensweisen¹⁰ weniger häufig Interaktionen mit der Fachperson, während die Fachperson häufiger Interaktionen mit solchen Kindern begann. Kinder mit ausgeprägteren externalisierenden Verhaltensweisen¹¹ wurden weniger häufig von der Fachperson zur Interaktion aufgefordert, hingegen initiierten solche Kinder häufiger Interaktionen mit der Fachperson. Gerade Kinder im Alter zwischen zwei und vier Jahren zeigen hohe Ausprägungen von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensweisen (Alink, Mesman, van Zeijl, Stolk, Juffer & Koot, 2006)¹².

Wird das Freispiel strukturiert resp. mit strukturierten Lehr-Lernangeboten ergänzt, dominieren pädagogische Handlungen wie beispielsweise Anweisungen und Erklärungen, welche häufig zu wenig bildungsförderlichen Interaktionen führten (Wildgruber, Wertfein, Wirts, Kammermeier & Danay, 2016; Albers, 2009; König, 2009). So berichten Mackowiak et al. (2014), dass innerhalb von 30 Minuten durchschnittlich nur 1.2 bildungsförderliche Interaktionen zwischen pädagogischer Fachperson und Kind im strukturierten Freispiel stattfanden. Auch Tournier (2017) berichtet, dass in 30-minütigen Sequenzen in etwa 90% der Beobachtungszeit keine kognitiv-anregenden pädagogischen Handlungen verzeichnet wurden. Nur die Autoren der *REPEY*-Studie fanden bisher in strukturierten Lehr-Lernangeboten während der Freispielsequenzen häufig bildungsförderliche Lernprozesse zwischen Fachperson und Kind (SST; Siraj-Blatchford et al., 2002). Siraj-Blatchford et al. (2002)

¹⁰ Internalisierende Verhaltensmuster zeichnen sich in der frühen Kindheit durch Zurückhaltung, Unsicherheit, Ängste und körperliche Beschwerden aus (Stein, 2014; Laucht, 2011).

¹¹ Externalisierende Verhaltensmuster beziehen sich in der frühen Kindheit auf oppositionelles Verhalten mit Trotz- und Wutanfällen sowie aggressives und destruktives Verhalten (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000).

¹² Internalisierende und externalisierende Verhaltensweisen werden mit der *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997) über fünf Skalen (*prosoziales Verhalten, emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen*) eingeschätzt. Das Instrument besteht aus fünf Skalen mit einem dreistufigen Antwortformat (0 = *nicht zutreffend*, 1 = *teilweise zutreffend*, 2 = *eindeutig zutreffend*). Die Ausprägung von internalisierenden Verhaltensweisen (Skala: emotionale Symptome) liegt durchschnittlich bei 1.56 und von externalisierenden Verhaltensweisen (Skala: Verhaltensprobleme) bei 1.75 (Klein, Otto, Fuchs, Zenger & von Klitzing, 2013).

nehmen an, dass die freie Auswahl von Lerninhalten innerhalb einer instruktiv anregenden Lernumgebung sich besonders eignet, um Kinder in SST einzubinden.

Teil 4: Kognitive und soziale Entwicklung im frühen Kindesalter: Theorietraditionen und Befunde zu Bedürfnissen von Kleinkindern

Das Freispiel wird durch den *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz* als wichtigen Bestandteil der frühpädagogischen Praxis charakterisiert (Wustmann Seiler & Simoni, 2016). Das dahinterliegende Verständnis von Bildung und Lernen orientiert sich an sozialkonstruktivistischen Theorien und ist auf Ergebnisse der kognitiven und der entwicklungstheoretischen Forschung zurückzuführen (Schaerer-Surbeck, 2016). Bildungsangebote können vom Kind nur wahr- und angenommen werden, ...wenn sie in funktionierenden Beziehungen eingebettet sind, die mit denen bestehen, die dem Kind Bildung vermitteln wollen (Becke-Stoll, 2018, 1). Für den Aufbau von emotional tragfähigen Beziehungen stellt ein feinfühliges Verhalten seitens der Betreuungsperson, welches sich an den psychologischen Grundbedürfnissen von Kindern orientiert, eine elementare Voraussetzung dar (Ahnert, 2005). In diesem Kapitel soll auf die kognitive Entwicklungstheorie von Piaget (1978) und auf die Entwicklung des Selbst von Stern (1992) eingegangen werden. Abschliessend werden die psychologischen Bedürfnisse von Kleinkindern thematisiert.

Die kognitive Entwicklung nach Jean Piaget

Der Schweizer Psychologe Jean Piaget (1896 - 1980) geht von einem konstruktivistischen Entwicklungsverständnis aus. Auch wenn einige von Piagets nicht empirisch bestätigt werden konnten, liefern sie bis heute bedeutsame Erklärungsansätze für die kognitive Entwicklung von Kleinkindern (Einsiedler, 2009; Flammer, 2009). In den folgenden Kapiteln sollen zuerst die Entwicklungsmechanismen und anschliessend die Entwicklungsstufen nach Piaget beschrieben werden.

Entwicklungsmechanismen

Piaget (1978) sieht Entwicklung als Festigung der Identität und Veränderung gleichermassen. Das Kind besitzt Anteile, die sich nicht verändern resp. invariant bleiben, und Anteile, die sich wandeln. Diese Veränderung geschieht entweder nach entwicklungspsychologischen Gesetzmässigkeiten (als *Funktionen*) oder individuell unterschiedlich (als *Strukturen*; Piaget, 1978, 12ff).

Das Verhalten eines Kindes hat die Funktion der Anpassung – der sogenannten Adaptation – zwischen dem Kind und seiner Umwelt. Diese Adaptation kann durch zwei komplementäre Mechanismen vollzogen werden:

- Assimilation: subjektgeleitete Anpassung; die Angleichung der Umweltgegebenheiten an die gegebenen Handlungsmöglichkeiten eines Subjekts.
- Akkommodation: Anpassung der epistemischen Möglichkeiten; die Anpassung der Handlungsmöglichkeiten an die Umweltgegebenheiten.

Die Handlungsmöglichkeiten des Kindes, an welche Umweltgegebenheiten assimiliert resp. akkommodiert werden, nennt Piaget (1970, 9) *Schemata*. Schemata sind kein Abbild der Realität, sondern...

„...hypothetische Strukturen mit deren Hilfe die Welt erkenntnismässig und handelnd bewältigt werden soll. Man nimmt die Realität nicht einfach als solche wahr, sondern entwirft zunächst selbst Hypothesen resp. mentale Instrumente (z.B. Konzepte) und prüft dann, ob man mit der Welt auf diese Weise zurechtkommt.“ (Fetz, 1983, S. 174)

Assimilations- und Akkommodationsprozesse sind meist miteinander verknüpft. Das Zusammenspiel zwischen Assimilation und Akkommodation wird durch die *Kreisreaktionen* beschrieben (Piaget, 1971, 11). Primäre, sekundäre und tertiäre Kreisreaktionen werden voneinander unterschieden:

- Primäre Kreisreaktionen: Wird ein Schema einmal aktiviert, wird es über eine gewisse Zeit aktiv erhalten.
- Sekundäre Kreisreaktionen: Ein lustvoll erlebtes Schema wird bei ähnlichen Gelegenheiten erneut aktiviert werden.
- Tertiäre Kreisreaktionen: Ein lustvoll erlebtes Schema wird variiert und auf andere Situationen übertragen.

Primäre Kreisreaktionen dienen der erneuten Aktivierung eines Schemas. Mit den sekundären Kreisreaktionen wird sichergestellt, dass das Schema initiiert und geübt wird. Die tertiären Kreisreaktionen dienen der Weiterentwicklung und Ergänzung der Schemata. Der Ablauf dieser beschriebenen Kreisreaktionen unterliegt einem dynamischen Gleichgewicht zwischen den Eigenschaften des Kindes und den Anforderungen der Umwelt, welches Piaget (1971, 13) mit dem Begriff *Äquilibration* beschreibt. Damit ist gemeint, dass

Akkommodationsprozesse erst stattfinden, wenn durch Assimilationsprozesse kein Gleichgewicht zwischen den bestehenden Schemata und der Situation hergestellt werden kann. Gegenstände, auf welche die Schemata angewandt werden, werden als *Inhalte* bezeichnet (Piaget, 1971, 13). Diese sind immer konkret, beziehen sich auf die konkrete Realität und lassen sich in Bereiche oder Klassen zusammenfassen.

Entwicklungsstufen

Piaget (1978) geht davon aus, dass sich die Entwicklung eines Kindes in Stufen vollzieht. Diese Stufen sind zeitlich voneinander abgegrenzt, treten bei allen Kindern in der gleichen Reihenfolge auf und beinhalten den Erwerb von spezifischen Denkprozessen, die sich in bestimmten Situationen zeigen. Da sich die Stufen vor allem auf der Basis von Fehlern oder Irrtümern vollziehen, zeichnen sie ein eher defizitäres Bild des Kindes (Montada, 2012). Zur Beschreibung der kognitiven Entwicklung des Kindes hat Piaget (1975) drei Stufen unterschieden:

- sensomotorische Stufe: Diese Stufe dauert von der Geburt des Kindes bis zum Beginn der Sprachproduktionsentwicklung mit eineinhalb bis zwei Jahren. Sie zeichnet sich insbesondere durch eine *nur gelebte und nicht bewusste Intelligenz* aus (Piaget, 1975, 137). Die Gedanken des Kindes betreffen auf dieser Stufe nur die konkret gelebte Wirklichkeit und gelangen noch nicht ins Bewusstsein des Kindes. So beziehen sich seine Handlungen nur auf das Ausführen von Bewegungen gegenüber sichtbaren Objekten. Die meisten dieser Handlungen sind repetitiver Natur. Einige dieser Handlungen beinhalten jedoch bereits aufeinander abgestimmte Verhaltensweisen und werden von Piaget (1968, 161) als *Mittel-Zweck-Handlungen* beschrieben. Diese führen zur Entwicklung der primären, sekundären und tertiären Kreisreaktionen (siehe Kapitel *Entwicklungsmechanismen*). Wesentlich innerhalb dieser Entwicklungsstufe sind bspw. der Erwerb der Identität (das Wiedererkennen der Mutter) und der Erwerb der Objektpermanenz (das Vermissen eines abwesenden Objekts oder einer Person).
- konkrete Stufe: Die konkrete Stufe schliesst direkt an die sensomotorische Stufe an und dauert bis zum elften Lebensjahr des Kindes. Diese Stufe setzt sich aus zwei Stadien zusammen:
 - präoperatorisches Stadium: Dieses Stadium beginnt mit dem *sensomotorischen Denken* (Zwei- bis Vierjährige; Piaget, 1975, 132). Das Kind erwirbt während dieses Stadiums Kenntnisse über abwesende Ereignisse oder Personen. Zu Anfang

bildet das Kind seine Vorstellungen, indem es Personen oder Dinge nachahmt; das Kind sieht Dinge an und verhält sich wie sie. Mit etwa vier Jahren wird das *sensomotorische Denken* vom *anschaulichen Denken* abgelöst, welches seinerseits bis zum siebten Lebensjahr andauert (Piaget, 1975, 133). Denkprozesse lösen sich allmählich von konkreten Kontexten und das Kind beginnt, eine eigene Vorstellungswelt zu entwickeln, welche in der Interaktion mit anderen Kindern und Erwachsenen geteilt werden kann (Vygotskij, 1987). Dabei werden relativ komplexe gedankliche Kombinationen möglich, welche sich aber noch sehr häufig durch unlogische Schlüsse kennzeichnen. Insbesondere die Konzentration auf ein bestimmtes Detail eines Objekts ist dabei frappant. So können Kinder nur entweder die Grösse oder die Länge eines Objekts vergleichen. Eine Kombination von zwei Merkmalen ist dem Kind in dieser Phase noch nicht möglich. Zudem sind kognitive Transformationen, wie bspw. das Umschütten einer bestimmten Menge an Wasser in einen anderen Behälter, ist die kognitive Transformation nicht wahrnehmbar; die Wassermenge wird nicht als konstant beurteilt und der Zustand eines Gegenstandes für sich genommen und als solcher beurteilt.

- konkret-operatorisches Stadium: Dieses Stadium beginnt mit sieben Jahren und endet etwa mit 11 Jahren. Dabei können Schemata erstmals miteinander verbunden werden und es werden Gruppierungen von Objekten und Personen möglich.
- formal-operatorische Stufe: Mit elf Jahren beginnt das Kind, die Fähigkeit zu erwerben, Gruppierungen aus einer bestehenden Gruppe vorzunehmen. Dem Kind ist es nun möglich, auch abstrakte Gedankengänge zu tätigen.

Diese stufenspezifische Entwicklung wird bspw. von Einsiedler (2009) in Frage gestellt. Dabei wird angenommen, dass das Erreichen eines Entwicklungsstadiums nicht für alle Entwicklungsbereiche gleichzeitig abläuft resp. sich nicht auf alle *Inhalte* gleichermassen bezieht (Flammer, 2009).

Die Entwicklung des Selbst nach Daniel Stern

In der frühen Kindheit sind psychische Vorgänge wie das Selbsterleben nur sehr schwer zu erfassen. Grund dafür ist, dass sich das Kind noch nicht über sein Selbsterleben sprachlich äussern kann. Ausgehend von der empirischen Säuglingsforschung entwickelte Daniel Stern (1934 – 2012) Kenntnisse über das subjektive Erleben von Säuglingen bezogen

auf erste soziale Beziehungen. Im Zentrum seiner Arbeit stand die Bedeutung und Entwicklung des subjektiven Erlebens für das Empfinden eines Selbst.

Selbstempfinden

Stern (2007, 20) umschreibt Selbstempfinden als *einfaches nicht-selbstreflexives Gewahrsein*. Das Selbstempfinden bildet die Grundlage für Erfahrungen, welche als Erinnerungen im Gedächtnis abgespeichert werden. Für das Kleinkind äussern sich erste Erfahrungen und somit das Selbstempfinden bspw. durch das Empfinden von Durst. Diese Empfindung wird so lange als unangenehm wahrgenommen, bis die Betreuungsperson das Bedürfnis befriedigt und dadurch beim Kind angenehme Empfindungen ausgelöst werden. Diese Verbindungen von Wahrnehmung (Handeln einer Betreuungsperson) und Empfindung (keinen Durst mehr zu haben) werden im Gedächtnis gespeichert. Im Laufe der Entwicklung werden ähnliche Erinnerungen (resp. Schemata; Piaget, 1971) miteinander verknüpft. Diese Verknüpfungen werden gemäss Fröhlich-Gildhoff (2013, 33) als *mentale Repräsentationen* bezeichnet. Mit der erneuten Verknüpfung dieser Repräsentationen entstehen sogenannte *Repräsentationen zweiter Ordnung*, welche als *zentrale Elemente der Selbststruktur* bezeichnet werden (Fröhlich-Gildhoff, 2013, 33).

Stern (1992) vertrat die Ansicht, dass die Selbstentwicklung ab dem Tag der Geburt eines Kindes beginnt. Bereits Neugeborene besitzen demnach die Fähigkeit, Selbstorganisationsprozesse wahrzunehmen. Folglich wird der Säugling niemals eine Phase erleben, in der er sich selbst und andere Personen komplett undifferenziert erlebt. Die Wahrnehmungsfähigkeiten des Kindes sind ab seiner Geburt differenziert, so dass es auf soziale Vorgänge in seiner Umwelt selektiv reagieren kann (Stern, 1992). Obschon ein Neugeborenes aus einer biologischen Perspektive als *unreif* gilt, wird es aus psychologischer Perspektive als Person betrachtet, welche bereits mit allen Kompetenzen und Fähigkeiten ausgestattet ist (Oerter, 2008, 14); bspw. sind Neugeborene bereits von Geburt an fähig, komplementäre (interaktive) Verhaltensweisen bei Betreuungspersonen zu wecken. Stern (1992) schliesst daraus, dass die Reaktionen schon bei Neugeborenen immer auf Objekte oder Personen gerichtet sind. Dabei macht Stern (1992) deutlich, dass solche Fokussierungen zu Beginn noch eher unscharf sind, mit der Zeit jedoch differenzierter werden.

Entwicklungsschichten

Im Unterschied zum Entwicklungsmodell vom Piaget (1971) beruht das Modell von Stern (1992) nicht auf Stufen, sondern auf Schichten. Mit diesen Schichten wird die progressive Entwicklung des Selbstempfindens des Kindes beschrieben. Im Zentrum steht dabei die Entwicklung der sozial-affektiven Fähigkeiten und die Entwicklung des

Zusammenseins mit anderen Personen (Stern, 2007). Das Selbstempfinden entwickelt sich schrittweise und nimmt Einfluss auf den nächsten Entwicklungsschritt. Stern (1992) unterscheidet die drei folgenden Entwicklungsschichten voneinander:

- Das *auftauchende Selbst*: Zwischen der Geburt und dem zweiten Lebensmonat entwickelt sich das auftauchende Selbst. Erfahrungen werden in diesen Lebensmonaten vorerst als einzelne Ereignisse wahrgenommen. Der Säugling fasst die Ereignisse mit der Zeit zusammen und beginnt, diese zu organisieren. Das Wahrnehmen dieser Organisation beschreibt Stern (2007, 22) als *auftauchendes Selbst*. Stern (2007) weist darauf hin, dass der Säugling über angeborene Fähigkeiten verfügt, welche es ihm ermöglichen, erste Erfahrungen zu strukturieren. So bevorzugt der Säugling menschliche Stimmen und Gesichter gegenüber unbelebten Objekten (Alemzadeh, 2008). Zudem unterscheidet Stern (1992, 77ff) drei Wahrnehmungsformen, die dem Säugling dabei helfen, seine Wahrnehmungen und Erfahrungen zu organisieren:
 - *Amodale Wahrnehmung*: Die *amodale Wahrnehmung* beschreibt das Filtern von Gemeinsamkeiten aus unterschiedlichen Wahrnehmungen. So zeigten Meltzoff und Borton (1979), dass der Säugling einen Schnuller mit bestimmter Oberfläche, den er bereits einmal im Mund hatte, länger fixierte als andere Schnuller.
 - *Physiognomische Wahrnehmung*: Gemeint ist damit, dass für die Wahrnehmung des Säuglings äussere Eigenschaften, wie bspw. die Grösse, noch keine allzu grosse Rolle spielen. Vielmehr sind es Affekte, wie z.B. Freude oder Traurigkeit, welche durch die Eigenschaften ausgelöst werden.
 - *Wahrnehmung von Vitalitätsaffekten*: Mit *Vitalitätsaffekten* werden Affekte beschrieben, welche sich auf Verhaltensweisen beziehen und einen dynamischen Charakter aufweisen. So lösen Verhaltensweisen einer bestimmten Situation beim Säugling Affekte aus, wodurch er in der Situation ebenfalls mit spezifischen Verhaltensweisen reagiert. Bspw. wenn z.B. die Betreuungsperson des Säuglings auf ihre Art dem Säugling durchs Haar fährt, wird der Säugling immer in ähnlicher Weise darauf reagieren. Stern (1992) schliesst daraus, dass Säuglinge eher wahrnehmen, wie Ereignisse ablaufen, als was eigentlich passiert.

- Das *Kernselbst*: Zwischen dem zweiten bis siebten Lebensmonat setzt das Empfinden des sogenannten *Kernselbst* ein. Zum Kernselbst gehören die folgenden Empfindungen (Stern, 1992 114ff):
 - *Urheberschaftsempfinden*: Mit dem *Urheberschaftsempfinden* macht das Kind erste Erfahrungen, sich als handelndes Individuum zu empfinden. Durch das Erfahren von Konsequenzen eigener Handlungen und dem propriozeptiven Feedback (körperliche Rückkoppelung von Handlung zur Differenzierung von eigenen und fremden Handlungen) wird das *Urheberschaftsempfinden* ermöglicht (Stern, 2007).
 - Gefühl der *Kohärenz*: Bezogen auf das Selbst meint *Kohärenz*, dass sich das Kind als *körperliches Ganzes* erlebt, dies sowohl im Bewegungs- als auch im Ruhezustand (Stern, 2007, 107). Das Empfinden eines Kernselbst als auch eines Kernanderen impliziert, dass das Selbst und andere im Zusammenhang zueinander wahrgenommen werden. Von Stern (2007, 121) werden verschiedene Erfahrungsmerkmale genannt, die zur Entwicklung von Selbstkohärenz beitragen: Einheit des Ortes (bestimmte Objekte sind nur an einem Ort gleichzeitig), Kohärenz der Bewegung (Objekte, die sich als Einheit bewegen, werden als zusammengehörig wahrgenommen), Kohärenz der zeitlichen Struktur (gleichzeitig ausgeführte Verhaltensweisen werden durch ihre zeitliche Struktur gekennzeichnet), Kohärenz der Intensitätsstruktur (Intensitäten von gleichzeitig gezeigten Verhaltensweisen entsprechen sich) und Kohärenz der Form (sich selbst und andere als kohärente Individuen wahrnehmen).
- Das *subjektive Selbst*: Zwischen dem achten und sechzehnten Lebensmonat entwickelt das Kind ein Verständnis dafür, dass andere Individuen auch ein Selbst besitzen. Mit dem Auftauchen des subjektiven Selbst wird erstmals die motivationale Funktion des kindlichen Verhaltens beobachtbar. Insbesondere das Bedürfnis nach Sicherheit zeigt sich in Form der *Affektabstimmung* (Stern, 2007, 192; vgl. auch Kapitel *Entwicklungsmechanismen*). Das Selbst wird in diesem Entwicklungsabschnitt nur im Beisein von anderen Individuen erlebt. Deshalb richtet sich die Aufmerksamkeit des Kindes vermehrt auf andere Individuen, an welchen sich das Kind auch vermehrt orientiert. Dies ist gemäss Stern (1992, 34) der Auslösevorgang für die Funktion der *Affektabstimmung*. Es werden bei Stern (1992, 34) drei Arten der *Affektabstimmung* voneinander unterschieden:

- *allgemeine Affektabstimmung*: Die Ausführung von Verhaltensweisen, welche die Gefühlsqualität eines gemeinsamen Affektzustandes zum Ausdruck bringen ohne diese zu imitieren.
- *selektive Affektabstimmung*: Das selektive Auffassen von Verhaltensweisen, die dem Kind vermitteln, welche Verhaltensweisen innerhalb oder ausserhalb der Grenzen wechselseitiger Berücksichtigung und Akzeptanz liegen.
- *Affektmodellierung*: Die Ausführung von Verhaltensweisen, welche in der Intensität von der Gefühlsqualität des Gegenübers abweichen und der Beeinflussung dienen.

Mit der Affektabstimmung bzw. der Affektmodellierung wird dem Kind erstmals ermöglicht, seine Welt mit anderen Individuen zu konstruieren (Stern, 2011). Das Kind erfährt dadurch, welche subjektiv empfundenen Ergebnisse noch innerhalb der Akzeptanz liegen, was in bestimmten Interaktionen erlaubt ist und was nicht. Stern (1992, 209ff) beschreibt drei Merkmale, welche eine Affektabstimmung von einer einfachen Nachahmung unterscheidet: (1) *Intensität*: Anpassung der Affektintensität der Betreuungsperson an diejenige des Kindes, (2) *Zeitmuster*: Verhaltensweisen der Betreuungsperson und des Kindes gleichen sich aneinander an und (3) *Gestalt*: Eine Entsprechung zwischen bestimmten Merkmalen von Verhaltensweisen der Betreuungsperson und des Kindes, die in anderen Verhaltensweisen wiedergegeben werden. Im Alter von eineinhalb Jahren sind Kinder fähig, sich selbst objektiv zu betrachten. Ein Indiz dafür ist, dass das Kind sein eigenes Spiegelbild erkennt. Ebenfalls ist die Entwicklung von empathischen Verhaltensweisen ein Hinweis darauf, dass Kinder sich über sich selbst äussern können (Stern, 2007).

- Das *verbale Selbst*: Ab dem 18. Lebensmonat entwickelt sich das *verbale Selbst* (Stern, 1992). Den Übergang zu dieser Entwicklungsschicht sieht Stern (1992) in der zeitlich verzögerten Nachahmung von Verhaltensweisen (vgl. Kapitel *Entwicklungsstufen*). Das Selbstempfinden ändert sich insbesondere mit der Sprachentwicklung des Kindes (Vygotskij, 1987). Dabei lernt das Kind, dass es *Handlungen im Geiste ablaufen lassen kann, ohne sie in die Tat umzusetzen* (Alemzadeh, 2007, 72). Auch die Fähigkeit, das eigene Selbst zu reflektieren und *symbolisch zu handeln*, kommt neu hinzu, wie es das Symbolspiel typischerweise beinhaltet (Stern, 2007, 235). Erst mit drei Jahren entwickelt das Kind erste mentale Repräsentationen über seine Erfahrungen und beginnt dabei, sich ein inneres Abbild seiner Umwelt zu machen.

Zwischen der Geburt und dem Beginn der Sprachentwicklung eignet sich das Kind bereits viele Kenntnisse über sich selbst und über die Umwelt an. Diese Kenntnisse führen dazu, dass das Kind an sozialen Interaktionen mit Betreuungspersonen und anderen Kindern aktiv teilhaben kann. Dabei handeln Kinder die *Bedeutung ihrer Worte* zuerst mit ihren Interaktionspartnern aus (Stern, 2007, 239). Bereits mit drei Jahren sind geschlechtsspezifische Unterschiede vorhanden; Mädchen zeigen im Gegensatz zu Jungen eine grössere Bereitschaft, über sich selbst und ihre Tätigkeiten zu sprechen (Eliot, 2010). Diese neu erlernten Fähigkeiten können aber auch Nachteile mit sich bringen; so sind manche Ereignisse (unabhängig vom Alter eines Individuums) schwer in Worte zu fassen und werden gegebenenfalls besser non-verbal ausgedrückt (Stern, 1992).

Die Bedürfnisse von Kleinkindern

René Spitz (1945) zeigte in seinen Arbeiten zum Hospitalismus, dass die Befriedigung der physischen Grundbedürfnisse (z.B. Hunger, Durst und körperliche Unversehrtheit) nicht ausreicht, um eine gesunde Entwicklung des Kindes sicherzustellen. Vielmehr stellt die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse (z.B. Nähe, Geborgenheit und Schutz; Largo, 2014) eine Voraussetzung für die gesunde Entwicklung des Kindes dar. Oft zeigt sich in der pädagogischen Praxis, dass schon die physischen Grundbedürfnisse von Kindern nicht angemessen befriedigt werden; insbesondere bei Kindern bis zum dritten Lebensjahr, denen es noch schwerfällt, sich verbal mitteilen zu können (Becker-Stoll, Reichert-Garschhammer & Broda-Kaschube, 2019). Gerade diese Kinder besitzen nur eingeschränkte Fähigkeiten, ihre Bedürfnisse aufzuschieben, und reagieren emotional sowie mit viel Protest (Figdor, 2007). Dieses Bedürfnisregulationssystem und dessen Entwicklung wird mit dem *Zürcher Modell der sozialen Motivation* (Bischoff-Köhler, 1998) beschrieben. Die Regulation einer Diskrepanz zwischen einem Bedürfnis (Sollwert) und der aktuellen Befindlichkeit (Istwert) wird als Erklärung für das Verhalten eines Kindes in einer bestimmten Situation herangezogen. Überschreitet der Sollwert den Istwert entsteht *Appetenz*; das Kind nähert sich Individuen oder Objekten an. Wird der Sollwert vom Istwert überschritten, entsteht *Aversion*; das Kind wendet sich von Individuen oder von Objekten ab (Bischoff-Köhler, 2000, 460). Mit zunehmendem Alter des Kindes verändern sich die Sollwerte für die unterschiedlichen Bedürfnisse (Bischoff-Köhler, 2011). So lernt das Kind zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr, seine Bedürfnisse verbal auszudrücken und diese auf die Bedürfnisse anderer Individuen abzustimmen (Petermann & Koglin, 2013).

Gemäss der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) werden drei Grundbedürfnisse postuliert: das Bedürfnis nach Sicherheit, das Bedürfnis nach Autonomie

und das Bedürfnis nach Kompetenz. Diese Grundbedürfnisse sind ausschlaggebend für die Art und Weise, wie ein Kind handelt. Sie hängen eng miteinander zusammen und sollten immer in Abhängigkeit voneinander betrachtet werden (Ahnert, 2010).

Das Bedürfnis nach Sicherheit

Sowohl körperliche Nähe als auch Zuwendung werden unter dem Bedürfnis nach Sicherheit zusammengefasst (Deci & Ryan, 1992). Komplementär zum Bedürfnis nach Sicherheit bestehen biologisch determinierte Verhaltensweisen von erwachsenen Individuen, das Kind zu schützen, um sein Überleben zu gewährleisten (Pikler, 2011). Durch Nähe, aber auch durch Zuwendung erfährt das Kind Interesse und fühlt sich von anderen Individuen wahr- und ernstgenommen. Schon deshalb sollte die Fachperson dem Kind auf Augenhöhe begegnen und seine Anliegen ernst nehmen. Das Kind sollte aber auch Zuwendung in Form von Regeln erfahren, wobei diese für das Kind verständlich und nachvollziehbar sein müssen (Becker-Stoll, Reichert-Garschhammer & Broda-Kaschube, 2019). Diese Erfahrungen sind die Basis für die Fähigkeit, wiederum anderen Individuen wertschätzend gegenüberzutreten (Feuerle, 2008). Auch Ahnert (2010) hält den Aufbau sozialer Beziehungen für eine der bedeutsamsten Entwicklungsaufgaben des Kindes. In sogenannten *dyadischen Interaktionsschleifen* (Ahnert, 2006, 19) kann die Fachperson das Bedürfnis des Kindes nach Sicherheit und Nähe gut befriedigen. Dabei wird das Kind schrittweise auf Ereignisse oder Sachverhalte aufmerksam gemacht und darin unterstützt (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998). In der pädagogischen Praxis ist es wichtig, dass die Fachperson dem Kind im Kontext der Gruppe Geborgenheit vermittelt, um der Trennung von den Eltern als möglichen Stressor entgegenzuwirken (Ahnert, 2010). Allgemein basieren Interaktionen auf sozio-emotionalen Beziehungen und in ihnen liegt das Potential, gegenseitiges Vertrauen aufzubauen (Goossens & van Ijzendoorn 1990; Howes & Hamilton 1992). Eine stabile Vertrauensbasis ist für das Kind wichtig, um sich in einer Gruppe von Kindern aktiv mit *seiner* Umwelt auseinandersetzen zu können (König, 2009). In der Gruppe mit einer geringeren Anzahl an Kindern steigt die Wahrscheinlichkeit für mehr Interaktionen der Fachkraft mit dem einzelnen Kind (Elicker, Fortner-Wood & Noppe, 1999; NICHD ECCRN, 1996). Insbesondere für Kinder mit ausgeprägteren internalisierenden Verhaltensweisen stellen Interaktionen in der Gruppe eine Herausforderung dar (Stein, 2014; Laucht, 2011). Solche Kinder haben Angst vor Bewertungen durch andere Individuen und ziehen sich in sozialen Situationen vermehrt zurück (Thijs et al., 2011; Weeks, Coplan & Kingsbury, 2009). Verständlicherweise fällt es diesen Kindern schwerer, ihr Bedürfnis nach Sicherheit angemessen zu befriedigen (Bodenmann, 2016).

Das Bedürfnis nach Autonomie

Das Bedürfnis nach Autonomie beinhaltet die freie Bestimmung über sein eigenes Handeln und über die Interaktion mit der Umwelt (Deci & Ryan, 1992). Dahinter liegt das angeborene Motiv, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen sowie sie zu entdecken und aktiv mitzugestalten, um sich autonom und initiativ wahrzunehmen, aber auch das Austesten von Grenzen. Insbesondere Kinder mit ausgeprägteren externalisierenden Verhaltensweisen zeigen eine erhöhte Bereitschaft, mit anderen in Kontakt und in Interaktion zu treten (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000). Diese Kinder benötigen mehr Strukturierungs- und Orientierungshilfen, um in einer Interaktion längere Zeit verweilen zu können (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990).

In Interaktion mit ihrer Umwelt erhalten Kinder Feedback und entwickeln ihre Sinne dadurch weiter. *„Die Bildung der Sinnlichkeit ist deshalb so wichtig für die kindliche Entwicklung, weil die Kinder nur solche Erfahrungen mit Bedeutungen besetzen können, die sie auch wahrnehmen“* (Neumann, 2010, 120). Hinter diesen sinnlichen Erfahrungen liegt das Bedürfnis nach Exploration, welches sich durch das Herantasten und das Erkunden an einen unbekannten Sachverhalt zeigt (Schwarz, 2014). Exploration und damit das Bedürfnis nach Autonomie sind eng verbunden mit dem zuvor genannten Bedürfnis nach Sicherheit (Bischoff-Köhler, 2011). Nur wenn sich ein Kind sicher fühlt und sich somit der Anwesenheit seiner Bezugsperson bewusst ist, kann es seine Umwelt erforschen und erkunden (Oerter, 2008). Gerade in den ersten Lebensjahren benötigt das Kind mehr Begleitung durch die Fachperson; insbesondere bei der Exploration der Umwelt. So wird mit zunehmendem Alter des Kindes das Bedürfnis nach Sicherheit schwächer, während das Bedürfnis nach Autonomie tendenziell immer mehr zunimmt (Bischoff-Köhler, 2011).

Um neue Erfahrungen machen zu können, benötigen Kinder einen Raum, um sich in Interaktion mit Individuen und Objekten zu versuchen (Becker-Stoll, Reichert-Garschhammer & Broda-Kaschube, 2019). Zwangsläufig führt dies zu Konflikten zwischen dem Kind und seinem Gegenüber. Diese Konflikte sind wichtig für die Entwicklung des Kindes. Im Alter von drei Jahren lernt das Kind, seine Impulse zu steuern und seine Gefühle selbst zu regulieren (Kopp, 1982), wobei insbesondere Kinder mit ausgeprägten externalisierenden Verhaltensweisen mehr Schwierigkeiten haben, ihre Impulse zu kontrollieren (Stone, Otten, Janssens, Soenens, Kuntsche & Engels, 2013). Der Betreuungsperson kommt eine wichtige Rolle zu, inwiefern sich diese Konflikte günstig oder ungünstig auf die Entwicklung des Kindes auswirken. Dabei ist entwicklungspädagogisches Wissen, aber auch die Kenntnisse über die individuellen Eigenschaften und Verhaltensweisen der Kinder sicherlich von Vorteil

(Ahnert, 2010). Die Betreuungspersonen sollten aber auch einen Zugang zu ihrer eigenen Gefühlswelt haben, so dass es ihnen möglich ist, die Gefühle wertfrei zu spiegeln. Dadurch erlernt das Kind nach und nach einen Zugang zu seinen eigenen Gefühlszuständen und lernt, besser mit seinen Konflikten umzugehen. Gerade Kinder mit ausgeprägteren externalisierenden Verhaltensweisen sind aufgrund ihrer Schwierigkeiten bezogen auf die Impulskontrolle häufiger in Konflikte mit der Betreuungsperson verwickelt (Doumen, van Damme & Maes, 2008). Nicht immer reagiert die Fachperson gegenüber solchen Kindern unterstützend. Rimm-Kaufman, Early, Cox, Saluja, Pianta und Bradley (2002) zeigten, dass Fachpersonen weniger häufig angemessen auf die Bedürfnisse von Kindern mit ausgeprägteren externalisierenden Verhaltensweisen reagierten, sie nicht verstanden und ihnen deshalb ärgerlich gegenübertraten.

Das Bedürfnis nach Kompetenz

Das Bedürfnis nach Kompetenz wird von Deci und Ryan (1992) als Streben nach effektiven Interaktionen beschrieben, durch welche positive Ergebnisse erzielt und negative vermieden werden können. Dabei ist es wichtig, dass die Fachperson Kinder nicht als hilflose Wesen betrachtet, sondern als kompetent wahrnimmt (vgl. Kapitel: *Kindbild*). Um die Möglichkeiten eines Kindes wahrzunehmen, ist es notwendig, feinfühlig zu handeln und die Signale des Kindes richtig zu deuten (Ahnert, 2010), um sogenanntes *sozio-emotionales Lernen*¹³ zu ermöglichen (Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015, 6). Eine Voraussetzung dafür sind tragfähige und vertrauensvolle Beziehungen, um prompt und angemessen zu reagieren (Becker-Stoll, Reichert-Garschhammer & Broda-Kaschube, 2019). Bspw. werden Kinder mit ausgeprägteren internalisierenden Bedürfnissen stärker über instruktives pädagogisches Handeln in der Interaktion unterstützt (Thijs, Koomen & van der Leij, 2008). Ziel bei jeglicher Form der Unterstützung ist, die Selbständigkeit des Kindes zu unterstützen (Becker-Stoll, Reichert-Garschhammer & Broda-Kaschube, 2019). Datler (2008) unterscheidet zwei Funktionen der Selbständigkeit. Zum einen die Funktion der Selbständigkeit, welche sich auf Entfaltung des Kindes aus einer inneren Motivation heraus bezieht. Damit ist die Freude des Kindes gemeint, sich kompetent und selbstwirksam zu erfahren. Diese Funktion wird auch als intrinsische Motivation der Entwicklung bezeichnet. Zum anderen die Funktion der Selbständigkeit, welche zur Entlastung der Betreuungsperson beiträgt. Diese Funktion kann im Extremfall zur Überforderung des Kindes führen,

¹³ Sozio-emotionales Lernen wurde von Elias et al. (1997) definiert als ein Prozess, welcher zum Ziel hat, eigene Gefühle zu erkennen und zu regulieren.

insbesondere wenn altersinadäquate Aufgaben oder Anforderungen an das Kind herangetragen werden.

Überblick über das Dissertationsvorhaben

Die vorliegende Dissertation setzt sich aus drei Studien zusammen (Manuskripte; vgl. Anhang A, B und C):

- Studie 1: Die Teilhabe von Kindern an Sustained Shared Thinking im Freispiel: Einflüsse von Geschlecht und Alter der Kinder (Cusati Müller et al., 2019)
- Studie 2: Sustained Shared Thinking in dyadischen Interaktionen: Eine quantitative Analyse (Cusati Müller, 2020a)
- Studie 3: Die Verhaltensweisen der Kinder und ihre Teilhabe an Interaktionen: Insbesondere ihre Beteiligung an Sustained Shared Thinking (Cusati Müller 2020b)

In den folgenden Kapiteln soll zuerst auf die Ausgangslage und danach auf die Ziele und Fragestellungen der Studien eingegangen und zudem die verwendete Methode der drei Studien beschrieben werden. Abschliessend sollen die Ergebnisse der drei Studien zusammengefasst werden.

Ausgangslage

Für die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung der Kinder weisen verschiedene Studien auf die Bedeutung der Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion hin (z.B. Degotardi, 2010; Sylva et al., 2010; Peisner-Feinberg et al., 2001; Tietze et al., 1998). Meist beziehen sich diese Studien auf gruppenbezogene Interaktionseinschätzungen, im Vergleich dazu schätzen relativ wenige Studien die Interaktionsqualität kindbezogen ein (Smidt, 2012). Eine Interaktionsform, welche kindbezogen eingeschätzt wird und zudem eine grosse Bedeutung für die Entwicklungsfortschritte der Kinder hat, ist SST (Hildebrandt et al., 2016; Siraj-Blatchford et al., 2002). Es besteht jedoch kaum Wissen darüber, welche Kinder unter welchen Bedingungen an Interaktionen generell und spezifisch an SST beteiligt sind.

In der qualitativ angelegten *REPEY*-Studie wurde das Interaktionsgeschehen zwischen Fachperson und Kind analysiert. Kinder hatten relativ selten an SST teil, wobei sie sich insbesondere in strukturierten Lehr-Lernangeboten (z.B. Litarecy) in Freispielsequenzen an SST beteiligten. Diese Freispielsequenzen beinhalteten, dass die Kinder die Spielinhalte, Spielorte und Spielpartner selbst wählten. Die Fachperson steuerte die freie Auswahl der Kinder im Kontext des bereichsspezifischen Lernangebots. In der Studie von Hopf (2012) beteiligten sich Kinder im Rahmen eines technisch-naturwissenschaftlichen Lehr-Lernangebots in 23.1% aller Interaktionen mit Fachperson an SST. Das Lehr-Lernangebot beinhaltete die Präsentation von Experimenten und die sprachliche Begleitung der Kinder.

Die Beteiligung der Kinder an SST im Freispiel ohne strukturierende Lehr-Lernangebote, welche keine Lerninhalte vorgeben, wurde bisher nicht untersucht. Das Freispiel (vgl. Lorentz, 2000) gilt als besonders geeignet, um Kinder an bildungsförderlichen Interaktionsprozessen teilhaben zu lassen (Montie, Claxton & Lockhart, 2007). Studien zeigten jedoch, dass Kinder nur sehr wenig bzw. gar nicht an kognitiv aktivierenden Interaktionen im Freispiel beteiligt waren (z. B. Wildgruber et al., 2016; Wilcox-Herzog & Kontos, 1998).

Ausschliesslich Siraj-Blatchford et al. (2002) untersuchte den Zusammenhang zwischen sozialem Kontext und dem Auftreten von SST. Die Ergebnisse zeigten, dass SST vor allem stattfand, wenn Fachkraft und Kind in einer Dyade zusammenwirken und nicht in ein Gruppengeschehen involviert sind.

Der Zusammenhang zwischen individuellen Merkmalen der Kinder und ihrer Teilhabe an SST wurde einzig in der Studie von Hopf (2012) untersucht. Die Autorin zeigte, dass männliches Geschlecht eine Teilhabe an SST im technisch-naturwissenschaftlichen Lehr-Lernangebot begünstigt. Siraj-Blatchford (2007) nimmt an, dass ein Zusammenhang zwischen dem Alter der Kinder und ihrer Beteiligung an SST besteht: Sie vermutet, dass Kinder unter drei Jahren selten bis gar nicht an SST teilhaben. Im Alter zwischen drei und fünf Jahren haben Kinder hingegen häufiger an SST teil. Dieser Zusammenhang wurde bisher nicht empirisch untersucht.

Meist wird für die Arbeit bzw. Gestaltung von Interaktionen mit Kindern entwicklungspsychologisches, aber auch klinisch-psychologisches Wissen beigezogen (Ahnert, 2008). So ist bekannt, dass sich internalisierende und externalisierende Verhaltensweisen der Kinder in ihrem Interaktionsverhalten sowie in demjenigen der Fachperson ihnen gegenüber zeigt. Diese Verhaltensweisen stellen für die Fachperson eine Herausforderung dar (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Inwiefern ein Zusammenhang zwischen den internalisierenden und externalisierenden Verhaltensweisen der Kinder und ihrer Beteiligung an SST besteht, wurde bisher nicht untersucht.

Ziele und Fragestellungen

Ziel des Dissertationsvorhabens ist, die Beteiligung der Kinder an der Interaktion mit der Fachperson während des Freispiels zu untersuchen. Dabei wurde der Fokus auf die Teilhabe der Kinder an der Interaktionsform SST gelegt. Die Studien beziehen sich auf das Vorhandensein der Fachkraft-Kind-Interaktion generell und spezifisch auf das Stattfinden der Interaktionsform SST im Freispiel. Zudem werden Prädiktoren für die Teilhabe der Kinder an Interaktionen generell sowie für die Beteiligung an SST sowohl auf der Kontextebene

(Fachkraft-Kind-Dyaden) als auch auf der Individualebene (Geschlecht, Alter und Verhaltensweisen) analysiert. Gemäss dem Aufbau eines Mehrebenenmodells werden die Prädiktoren auf unterschiedlichen Analyseebenen betrachtet und untersucht (Geiser, 2011; Langer, 2010). Zudem kann der wechselseitige Einfluss der Prädiktoren beider Analyseebenen untersucht werden. Vor diesem Hintergrund verfolgten die Studien die folgenden Ziele:

- Studie 1 analysiert die Beteiligung von Kindern an SST mit der Fachperson im Freispiel und untersucht, ob individuelle Merkmale der Kinder (Geschlecht, Alter) einen Einfluss auf ihre Teilhabe haben.
- Studie 2 überprüft mit einem quantitativen Forschungszugang, ob ein Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Dyaden und dem Vorkommen von SST besteht.
- Studie 3 untersucht die Assoziation zwischen internalisierenden und externalisierenden Verhaltensweisen der Kinder und ihrer Beteiligung an Interaktionen generell sowie spezifisch an *Sustained Shared Thinking* (SST).

Auf den Zielen dieser Studien wurden die folgenden vier Fragestellungen abgeleitet:

- Wie häufig beteiligen sich Kinder an Interaktionen generell und spezifisch an SST im Freispiel? (Studie 1)
- Besteht ein Zusammenhang zwischen der Teilhabe der Kinder an Dyaden und ihrer Beteiligung an SST im Freispiel? (Studie 2)
- Besteht ein Zusammenhang zwischen den individuellen Merkmalen der Kinder (bezüglich Geschlecht, Alter und Verhaltensweisen) und ihrer Beteiligung an SST im Freispiel? (Studie 1 und 3)
- Welche Rolle spielen individuelle Merkmale der Kinder (Geschlecht, Alter und Verhaltensweisen) für den Zusammenhang zwischen ihrer Teilhabe an Dyaden mit der Fachperson und ihrer Beteiligung an SST im Freispiel? (Studie 1, 2 und 3)

Methode

In diesem Kapitel wird auf das Design und die Stichprobe sowie die Datenerhebung, die verwendeten Messinstrumente und die durchgeführten statistischen Analysen eingegangen.

Design und Stichprobe

Die vorliegende Dissertation ist Teil des Forschungsprojekts *Stärkender Lerndialog zur Bildungs- und Resilienzförderung – ein Projekt zur Förderung und Professionalisierung frühkindlicher Bildung in Schweizer Kindertageseinrichtungen* (z. B. Wustmann Seiler & Simoni, 2013), welches vom Marie Meierhofer Institut für das Kind in Zürich durchgeführt wurde. Das Forschungsprojekt beinhaltete ein Kontrollgruppendesign mit Interventions- sowie Kontrollgruppe und sah zwei Messzeitpunkte vor: vor dem Beginn (t1; September/Oktober 2009) und am Ende (t2; Oktober/November 2010) der Implementierung des Beobachtungsverfahrens der Bildungs- und Lerngeschichten (Carr, 2001). Fachpersonen und Kinder aus insgesamt 25 Deutschschweizer Kindertageseinrichtungen nahmen am Forschungsprojekt teil: 12 Kindertageseinrichtungen in der Interventionsgruppe und 13 Kindertageseinrichtungen in der Kontrollgruppe. Eine unterschriebene Einverständniserklärung der Fachpersonen sowie der Eltern der Kinder zur Teilnahme am Projekt lag vor. Für das vorliegende Dissertationsvorhaben wurden nur Daten der Interventionsgruppe (zwölf Kindertageseinrichtungen) zum ersten Messzeitpunkt (t1) berücksichtigt. Aus den 12 Kindertageseinrichtungen wurden 12 Kindergruppen (je eine pro Kindertageseinrichtung) zufällig ausgewählt. Für diese zwölf Kindergruppen wurde die gruppenbezogene Prozessqualität über die *Kindergartenskala (KES-R, 3–6 Jahre; Tietze et al., 2007)* eingeschätzt (Skala 1–7; $M = 4.14$, $SD = 0.63$, $Min. = 3.18$, $Max. = 4.85$). Die *KES-R* unterscheidet drei Qualitätsbereiche: 1–3 unzureichende Qualität, 3–5 adäquate Qualität, 5–7 gute Qualität. Alle 12 Kindergruppen wiesen demnach eine adäquate Prozessqualität auf.

Die Stichprobe in Studie 1 bestand aus insgesamt zwölf Fachpersonen und 56 Kindern. Die Fachpersonen, davon elf Frauen, waren durchschnittlich 31.50 Jahre alt ($SD = 9.10$, $Min. = 24.00$, $Max. = 48.00$) und betreuten durchschnittlich 5.67 Kinder in den Gruppen ($SD = 2.02$, $Min. = 3.00$, $Max. = 8.00$). Alle zwölf Fachpersonen waren Gruppenleiter_Innen. Die Kinder, 29 Mädchen (51.8%) und 27 Jungen (48.2%), waren zwischen 3.00 und 4.74 Jahre alt ($M = 4.04$, $SD = 0.67$). Da nur Kinder über drei Jahren an SST teilhatten (vgl. Ergebnisse Studie 1), wurden für die Studien 2 und 3 nur diese Kinder berücksichtigt. Die Stichproben der Studien 2 und 3 bestanden aus zwölf Fachpersonen und 28 Kindern¹⁴. Die Kinder, davon 14 Mädchen (50.0%), waren zwischen 3.00 und 4.74 Jahre alt ($M = 4.04$, $SD = 0.67$). Sie wiesen eine überdurchschnittlich hohe soziale Schichtzugehörigkeit auf (Skala 1–5;

¹⁴ In jeder der untersuchten Kindergruppen wurde mindestens ein Kind über drei Jahren betreut, so dass wie in Studie 1 ebenfalls zwölf Fachpersonen teil der Stichprobe waren.

$M = 3.94$, $SD = 0.68$, $Min. = 2.00$, $Max. = 5.00$) und besuchten die Kindertageseinrichtung im Mittel seit 3.72 Jahren ($SD = 0.56$, $Min. = 2.75$, $Max. = 4.50$).

Datenerhebung

In allen drei Studien wurde die Fachperson-Kind-Interaktion per Videokamera aufgezeichnet. Die Beobachtungen erfolgten in den Räumen der jeweiligen Kindertageseinrichtung im Freispiel (vgl. Lorentz, 1998). Da das Freispiel hauptsächlich durch die Aktivität der Kinder bestimmt wird und deshalb sehr unterschiedlich gestaltet sein kann, bekamen die Fachpersonen lediglich die Anweisung, das Freispiel gleich wie an anderen Tagen durchzuführen. Damit wurde versucht, die Kinder in ihrer gewohnten Umgebung zu beobachten. Im Fokus der Aufnahmen stand die Fachperson und ihr Interaktionsumfeld. Dieses wird in Anlehnung an König (2009) durch die direkte Nähe zum Interaktionspartner beschrieben. Damit rücken Interaktionen mit *Face-to-Face-Charakter* ins Zentrum der Aufnahmen. Kinder, die sich während der Aufnahmezeiten ausserhalb des Interaktionsumfelds aufhielten, wurden für die Aufnahmen nicht berücksichtigt. Zudem waren sich die Kinder der Anwesenheit der Forscher_Innen sowie der Videokamera bewusst. Es zeigte sich jedoch, dass das Interesse an beidem schnell abflachte und die Kinder sich wieder ihrem Spiel zuwandten. Ausserdem enthielten die Aufnahmen zu Beginn und am Ende oft andere pädagogische Sequenzen (Morgenkreis, Aufräumen etc.), die nicht dem Freispiel zugeordnet werden konnten. Um diese äusseren Einflüsse auszuschliessen, wurden nur die mittleren 45 Minuten der Videoaufzeichnungen in die weiteren Analysen einbezogen. Insgesamt entstanden zwölf Videoaufzeichnungen mit einer durchschnittlichen Länge von 57.87 Minuten ($SD = 3.89$, $Min. = 48.00$, $Max. = 62.00$).

Messinstrumente

In den folgenden Kapiteln soll zuerst die Kodierung, der *Fachkraft-Kind-Interaktion* sowie *SST* und des *sozialen Kontexts* beschrieben werden. Anschliessend soll auf die Erhebung der *sozial-emotionalen Verhaltensweisen* eingegangen werden.

Kodierungen des sozialen Kontexts, der Fachkraft-Kind-Interaktion und SST.

In bestehenden Forschungsarbeiten wurde die *Fachkraft-Kind-Interaktion* und *SST* unterschiedlich analysiert bzw. operationalisiert:

- *REPEY*-Studie (Siraj-Blatchford et al., 2002): Im Rahmen einer qualitativen Analyse wurde der Alltag in Kindertageseinrichtungen mit Hilfe des *TCOs* untersucht. Beobachtungen von einer Länge von 20 Minuten sowie Kodierungen in Intervallen von 30 Sekunden sind vorgesehen (Time-Sampling). Dabei wurden Kodierungen für die

Kategorien *Curriculum Area*, *Social Context*, *Learning Activity* und *Adult's Pedagogical Interaction* vorgenommen. Die Kategorie *Social Context* beinhaltet die Subkategorie *dyadische-Fachkraft-Kind-Interaktion*, während die Kategorie *Adult's Pedagogical Interaction* die Subkategorie *SST* einschliesst. *SST* beinhaltet *Scaffolding*, *Extending*, *Discussing*, *Modelling* und *Playing* (vgl. Anhang D).

- König (2009): Im Rahmen einer quantitativen Analyse wurde die Fachkraft-Kind-Interaktion analysiert. Dabei wurde eine Mikroanalyse durchgeführt, welche eine schrittweise Annäherung an das Datenmaterial erlaubt und die Möglichkeit der iterativen Betrachtung von ausgewählten Sequenzen bietet. Die Fachkraft-Kind-Interaktion wurde in Intervallen von einer Minute kodiert (Time-Event-Sampling). Die Interaktion wird als ein verbaler oder non-verbaler Austausch zwischen Fachperson und Kind definiert. Zentral dabei ist, dass die Fachperson und das Kind über ein Gespräch oder über eine gemeinsame Handlung in Beziehung zueinander stehen. Für Interaktionen, welche eine Dauer von mindestens drei Minuten aufwiesen, wurde die Kategorie *dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse* vergeben.
- Hopf (2012): Mit einem quantitativen Forschungszugang wurden Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind untersucht. Dabei wurden *Turns* als kleinste kodierbare Einheit bestimmt. Interaktionen, welche mindestens sechs aufeinanderfolgende *Turns* aufwiesen, und die Subkategorien des *TCOs* beinhalteten, wie *Scaffolding*, *Extending*, *Discussing*, *Modelling* und *Playing*, wurden als ein *SST* kodiert.

Für die drei Studien wurden die videogestützten Beobachtungen der Fachkraft-Kind-Interaktion über ein Kodierungsverfahren in quantitative Daten transformiert. Mit dem Computerprogramm Observer XT® (Noldus, 2009) wurden die videogestützten Beobachtungen kodiert. Analog zu Hopf (2012) und König (2009) wurde ein iteratives Kodierverfahren mit zwei Analyseschritten gewählt (Time-Event-Sampling).

In einem ersten Schritt wurde die Fachkraft-Kind-Interaktion kodiert. Die Interaktion bezieht sich auf einen verbalen oder non-verbalen Austausch zwischen Fachperson und Kind. Die Fachperson und das Kind stehen über ein Gespräch oder über eine gemeinsame Handlung zueinander in Beziehung (z.B. Fachperson und Kind halten Blickkontakt; König, 2009). Eine Fachperson-Kind-Interaktion wurde kodiert, wenn Fachperson und Kind in Beziehung zueinander standen (*1 = Fachperson-Kind-Interaktion findet statt*). Erfolgte keine Reaktion auf Interaktionsimpulse, wurde keine Interaktion kodiert (*0 = Fachperson-Kind-Interaktion findet nicht statt*). Das Vorgehen orientierte sich an demjenigen von König (2009) und sieht

Kodierungen in Intervallen von einer Minute vor. Entsprechend erfolgten für jedes der 56 Kinder Kodierungen, so dass für Studie 1 2520 ($56 * 45$ Intervalle) kodiert wurden. In diesen 2520 Intervallen fand in 986 (39.2%) eine Interaktion statt, in 1539 (60.8%) fand keine Interaktion statt. Da für die Studien 2 und 3 nur 28 Kinder über drei Jahren in die Analysen einbezogen wurden, wurden für diese Studien 1260 Intervalle ($28 * 45$ Intervalle) kodiert. In 555 Intervallen (44.0%) wurde eine Fachkraft-Kind-Interaktion kodiert und in 705 Intervallen (56.0%) nicht.

In einem zweiten Schritt wurde SST der sowie soziale Kontext mit Hilfe des *TCOs* kodiert. Dabei wurden Anpassungen bezogen auf die Erfassungszeit vorgenommen; anstelle von 30 Sekunden-Intervallen wurden Kodierungen gemäss des vorherigen Analyseschritts in Intervallen von einer Minute vorgenommen. Zudem wurde auf die Festlegung einer Minstdauer von SST durch die Anzahl Intervalle (König, 2009) resp. durch die Anzahl *Turns* (Hopf, 2012) verzichtet, da eine theoretische Begründung dieser Kriterien unterbleibt. Stattdessen wurden in Intervallen, in denen zuvor eine Fachkraft-Kind-Interaktion kodiert worden war, die SST-Kategorien (*Scaffolding*, *Extending*, *Discussing*, *Modelling*, *Playing*) identifiziert. Intervalle, in denen keine Fachkraft-Kind-Interaktion kodiert wurde, gingen als fehlende Werte in die weiteren Analysen ein. Nur wenn alle SST-Kategorien kodiert wurden, wurde ein SST vergeben ($1 = SST \text{ findet statt}$). Wurden nicht alle fünf SST-Kategorien vergeben, wurde kein SST kodiert ($0 = SST \text{ findet nicht statt}$). Damit wurde ein eher strenges Vorgehen zur Identifizierung von SST in der Fachkraft-Kind-Interaktion gewählt, was gegebenenfalls dazu führen kann, dass nicht alle fünf Kategorien innerhalb eines Intervalls zur Kodierung von SST erreicht wurden. In Studie 1 zeigte sich SST in 129 (13.2%) der 986 Intervalle. In Studie 2 und 3 fand SST in 129 (23.2%) der 555 Intervalle mit Interaktionen zwischen Fachperson und Kindern über drei Jahren statt.

Der soziale Kontext wurde für Studie 2 wie folgt kodiert: Eine Dyade wurde kodiert, wenn die die Interaktion zwischen der Fachkraft und einem Kind auftrat ($1 = Dyade \text{ findet statt}$). Fand die Interaktion zwischen der Fachkraft und mehreren Kindern statt, wurde eine Polyade kodiert ($0 = Polyade \text{ findet statt}$). In 555 Intervallen mit einer Fachkraft-Kind-Interaktion kam in 246 Intervallen (44.3 %) vor, in 309 (55.7%) zeigte sich eine Polyade

Für die Kategorien *Fachperson-Kind-Interaktion*, *SST* und *Dyade/Polyade* (sozialer Kontext) wurde die Beobachtungsübereinstimmung überprüft. Hierfür wurde Kappa (κ) bestimmt. Für die Kategorie *Fachkraft-Kind-Interaktion* wurde eine fast perfekte Übereinstimmung ($\kappa = .99$) ermittelt. Für die Kategorie *SST* und *Dyade/Polyade* lagen die Übereinstimmungen ($\kappa = .76$ resp. $.98$) im akzeptablen Bereich (Viera & Garrett, 2005).

Sozial-emotionale Verhaltensweisen

In Studie 3 wurden die internalisierenden und externalisierenden Verhaltensweisen von den Eltern der Kinder mit dem *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Version SDQ-Deutsch für zwei- bis vierjährige Kinder; Goodman, 1997) eingeschätzt. Die internalisierenden Verhaltensweisen wurden mit der Skala *emotionale Probleme* und die externalisierenden Verhaltensweisen mit der Skala *Verhaltensprobleme* eingeschätzt. Die Kinder zeigten auf einer Skala von 0–2 eine durchschnittliche Ausprägung der internalisierenden Verhaltensweisen von 0.65 ($SD = 0.71$, $Min. = 0.00$, $Max. = 2.00$) und externalisierenden Verhaltensweisen 1.07 ($SD = 0.76$, $Min. = 0.00$, $Max. = 2.00$).

Statistische Analysen

Die statistischen Analysen der drei Studien erfolgten mit SPSS (Version 25; IBM Corporation, 2017) sowie mit Mplus (Version 7.1; Muthén & Muthén, 2017). Für die Prüfung der Zusammenhänge zwischen den sozialen Kontextmerkmalen bzw. individuellen Merkmalen der Kinder und ihrer Beteiligung an Interaktionen generell bzw. spezifisch an SST wurden die Daten der 28 Kinder über drei Jahren verwendet.

Diese Daten wiesen eine hierarchische Datenstruktur auf (Ebene 1: $n = 555$ Intervalle, Ebene 2: $n = 28$ Kinder, Ebene 3: $n = 12$ Kindertageseinrichtungen). Zur Vorhersage der Varianzanteile der Variablen *Fachperson-Kind-Interaktion* und *SST* wurden die Intra-Klassen-Koeffizienten (ICCs) bestimmt: *Fachperson-Kind-Interaktion*; Ebene 2 $ICC = .22$, Ebene 3 $ICC = .15$ und *SST*; Ebene 2 $ICC = .42$, Ebene 3 $ICC = .20$. Die Ergebnisse zeigten, dass die Varianz der Variable *Fachperson-Kind-Interaktion* auf Unterschiede zwischen den Intervallen und die Varianz von *SST* auf Unterschiede zwischen den Kindern zurückgeht.

Auf der Ebene 1 wurde der Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Fachkraft-Kind-Dyaden und dem Stattfinden von SST geprüft (Studie 2). Da aufgrund der sehr kleinen Stichprobe auf Ebene 2 ($n = 28$ Kinder) keine weiteren Ebene 2 Prädiktoren wie Alter der Kinder geprüft werden konnten, wurde eine herkömmliche Regression geschätzt und für getrennte Berechnungen für die Altersbereiche Drei- bis Vierjährige und Vier- bis Fünfjährige vorgenommen. Dabei gingen die *Fachperson-Kind-Interaktion* bzw. *SST* als abhängige Variablen in die Analysen ein. Die *Fachperson-Kind-Dyade* war die unabhängige Variable.

Die Zusammenhänge zwischen den individuellen Merkmalen der Kinder (Geschlecht, Alter und Verhaltensweisen) wurden auf Ebene 2 geprüft (Studie 2 und 3). Hierzu wurden Mehrebenenmodelle geschätzt. Der Vorteil dieser Modelle wird in den folgenden Punkten deutlich:

- Die aus der hierarchischen Datenstruktur (Clusterstruktur) resultierenden Abhängigkeiten in den Daten werden adäquat berücksichtigt (Geiser, 2011; Langer, 2010; Snijders & Bosker, 2012).
- Der Zusammenhang zwischen unabhängigen Variablen der Ebene 1 sowie 2 und der abhängigen Variable kann untersucht werden (Hox, 2010): Zum einen können Einflüsse der unabhängigen Variablen der Ebene 1 auf die abhängige Variable geschätzt werden. Zum anderen können Zusammenhänge zwischen den unabhängigen Variablen der Ebene 2 auf die abhängige Variable geschätzt werden, indem diese mittels Linkfunktion transformiert wird. Dadurch kann zwischen den unabhängigen Variablen der Ebene 2 und der abhängigen Variable ein linearer Zusammenhang geschätzt werden (Bsp.: 9.3., S. 276ff; Muthen & Muthen, 2017).
- Die einzelnen Cluster werden unter Berücksichtigung der Anzahl ihrer Einheiten (Clustergrösse) als heterogen betrachtet. Dadurch können Mittelwerte gemessen an der effektiven Stichprobengrösse bestimmt werden. Einer Über- und Unterschätzung kann so entgegengewirkt werden (Raudenbush, 1992).
- Die Standardfehler von Modellparametern (z.B. Regressionskoeffizienten) sowie auch statistische Inferenzen werden akkurat geschätzt (Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003; Snijders & Bosker, 1999). Dies bedeutet, dass sowohl die Standardfehler als auch die statistischen Inferenzen bezogen auf die Stichprobengrösse ihrer jeweiligen Ebene korrekt geschätzt werden.

Snijders und Bosker (2011) stellten fest, dass mit $n < 20$ pro Ebene stabile Schätzungen erwartet werden können. Dies war für Ebene 3 ($n = 12$) nicht gegeben. Um die Varianz zwischen den Kindertageseinrichtungen dennoch berücksichtigen zu können, wurde der *Huber-White-Sandwichschätzer* eingesetzt (White, 1980). Mit logistischen Zwei-Ebenen-Modellen wurden die Zusammenhänge zwischen den individuellen Merkmalen der Kinder (Geschlecht, Alter und Verhaltensweisen) und ihrer Teilhabe an Interaktionen generell (1 = *Interaktion findet statt*, 0 = *Interaktion findet nicht statt*) bzw. spezifisch an SST (1 = *SST findet statt*, 0 = *SST findet nicht statt*) geschätzt. Dabei wurden *Mean-as-Outcome-Modelle* geschätzt. Die Variablen *Geschlecht*, *Alter* und *Verhaltensweisen* (internalisierende und externalisierende) gingen als unabhängige Variablen in die Analysen ein. Als abhängige Variablen dienten die *Interaktion* und *SST*. Diese wurden über eine log-Transformation als lineare latente Variable auf Ebene 2 abgebildet und eine lineare Regression geschätzt. Zur

Prüfung der Güte der Modelle wurde der Anpassungstest für logistische Mehrebenenmodelle verwendet (Perera, Sooriyarachchi & Wickramasuriya, 2016).

Aufgrund der kleinen Stichprobe auf Ebene 2 ($n = 28$) wurden nur Modelle mit den Prädiktoren Geschlecht und Alter mit der *Maximum-Likelihood-Methode* (MLM) geschätzt. Für eine zuverlässige Schätzung der Parameter sprechen die folgenden vier Punkte: (1) Die fehlenden Werte – resultierend aus dem Kodierungsverfahren von SST – waren gemäss Little's *MCAR-Test* vollständig zufällig. (2) Gemäss *Kolmogorov-Smirnov-Test* waren die Residuen normalverteilt und ausgehend vom White-Test homoskedastisch. (3) Multikollinearität zwischen den Prädiktoren auf den jeweiligen Ebenen konnte ausgeschlossen werden. Für die Modelle mit den Prädiktoren *internalisierende* und *externalisierende* Verhaltensweisen stellte sich heraus, dass die Verteilung der Residuen gemäss *Kolmogorov-Smirnov-Test* signifikant von einer Normalverteilung abwich und die Varianzen der Residuen heteroskedastisch waren. Aus diesem Grund wurden für die Prüfung der Zusammenhänge in Studie 3 die Modelle mit der *Restricted-Maximum-Likelihood Methode* geschätzt (REML; Snijders & Bosker, 2011).

Ergebnisse

Studie 1. Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder im Alter zwischen sechs Monaten und fünf Jahren in nur 39.2% der Beobachtungszeit im Freispiel (ohne strukturiertes Lehr-Lernangebot) an Interaktionen mit der Fachperson beteiligt waren. In 60.8% der Zeit hatten Kinder im Gegenzug an keiner Interaktion mit der Fachperson teil. Gering war auch die Teilhabe der Kinder an SST mit 13.2% in diesen Interaktionen. Zudem legten die Ergebnisse dar, dass Kinder unter drei Jahren kein einziges Mal an SST beteiligt waren. Für Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren erwies sich weibliches Geschlecht und höheres Alter als günstig für eine Teilhabe an SST. Darüber hinaus zeigte sich ein moderierender Einfluss des Geschlechts der Kinder auf den Zusammenhang zwischen dem Alter der Kinder und ihrer Teilhabe an SST. Nur Mädchen hatten mit zunehmendem Alter häufiger an SST teil. Für Jungen konnte dieser Zusammenhang nicht gefunden werden.

Studie 2. Die Resultate ergaben, dass SST für Kinder zwischen drei und fünf Jahren öfters in Dyaden als in Polyaden auftrat. Dieser Zusammenhang zeigte sich nur für vier- bis fünfjährige Kinder, für drei-bis vierjährige Kinder bestand dieser Zusammenhang nicht.

Studie 3. In den untersuchten Kindergruppen wurde eine *adäquate Prozessqualität* festgestellt. Zudem zeigten die Ergebnisse, dass die beobachteten Kinder auf einer Skala von 0–2 durchschnittliche internalisierende Verhaltensweisen von 0.65 und durchschnittliche externalisierende Verhaltensweisen von 1.07 aufwiesen. Zudem wiesen die Ergebnisse darauf

hin, dass die Ausprägung der internalisierenden und externalisierenden Verhaltensweisen von drei- bis fünfjährigen Kindern nicht mit ihrer Teilhabe an Interaktionen mit der Fachkraft in Zusammenhang stand. Weniger ausgeprägte internalisierende Verhaltensweisen und ausgeprägtere externalisierende Verhaltensweisen der Kinder begünstigten die Teilhabe an SST.

Allgemeine Diskussion

Im Rahmen des vorliegenden Dissertationsvorhabens wurde in drei Studien der Beteiligung der Kinder an Interaktionen mit Fachpersonen im Freispiel nachgegangen. Dabei wurde der Fokus auf ihre Teilhabe an der besonders bildungsförderlichen Interaktionsform SST gelegt.

- Studie 1: Die Teilhabe von Kindern an Sustained Shared Thinking im Freispiel: Einflüsse von Geschlecht und Alter der Kinder (Cusati Müller et al., 2019)
- Studie 2: Sustained Shared Thinking in dyadischen Interaktionen: Eine quantitative Analyse (Cusati Müller, 2020a)
- Studie 3: Verhaltensweisen der Kinder und ihre Teilhabe an Interaktionen: Insbesondere ihre Beteiligung an Sustained Shared Thinking (Cusati Müller, 2020b)

In den folgenden Kapiteln sollen die folgenden Fragestellungen beantwortet und vor dem theoretischen Hintergrund diskutiert werden:

- Wie häufig beteiligten sich Kinder an Interaktionen generell und spezifisch an SST im Freispiel? (Studie 1)
- Besteht ein Zusammenhang zwischen der Teilhabe der Kinder an Dyaden und ihrer Beteiligung an SST im Freispiel? (Studie 2)
- Besteht ein Zusammenhang zwischen den individuellen Merkmalen der Kinder (bezüglich Geschlecht, Alter und Verhaltensweisen) und ihrer Beteiligung an SST im Freispiel? (Studie 1 und 3)
- Welche Rolle spielen individuelle Merkmale der Kinder (Geschlecht, Alter und Verhaltensweisen) für den Zusammenhang zwischen ihrer Teilhabe an Dyaden mit der Fachperson und ihrer Beteiligung an SST im Freispiel? (Studie 1, 2 und 3)

Abschliessend wird auf methodische Einschränkungen sowie auf Implikationen für die pädagogische Praxis eingegangen.

Beantwortung der Forschungsfragen und Bezug zum theoretischen Hintergrund

Im Folgenden wird nun auf der Basis der theoretischen Grundlagen auf die Forschungsfragen eingegangen.

Fragestellung 1: Wie häufig beteiligen sich Kinder an Interaktionen generell und spezifisch an SST im Freispiel?

Cusati Müller et al. (2019) wiesen erstmals darauf hin, dass im Freispiel – also ohne strukturierende Lehr-Lernangebote – Kinder nur an wenigen Interaktionen mit der Fachperson teilhatten. Die Ergebnisse von Cusati Müller et al. (2019) stimmen überein mit den Befunden von Wilcox-Herzog und Kontos (1998), welche ebenfalls wenige Interaktionen im Freispiel feststellten. Darüber hinaus zeigten Cusati Müller et al. (2019), dass Kinder in nur 13.2% aller Interaktionen mit der Fachperson an SST beteiligt waren. Die untersuchten Kindergruppen wiesen eine *adäquate Prozessqualität* (Cusati Müller, 2020b). Die Ergebnisse zeigten, dass zwischen der gruppenbezogenen Einschätzung der Prozessqualität mit der Kindergartenskala (KES-R, 3–6 Jahre; Tietze, Schuster, Grenner & Rossbach, 2007) und der zielkindbezogenen Einschätzung der Interaktionsqualität (*TCO*) eine Diskrepanz vorliegt. Sie bestätigen die Befunde von Jeon et al. (2010), dass gruppenbezogene Einschätzungen der Interaktionsqualität höher liegen als die zielkindbezogene Einschätzung.

Die geringe Beteiligung der Kinder an SST spiegelt sich auch in der *REPEY-Studie* wieder (Siraj-Blatchford et al., 2002) sowie in den Ergebnissen von Mackowiak et al. (2014), die darauf hinwiesen, dass Kinder im Freispiel eher wenig an bildungsförderlichen Interaktionen teilhaben. Die Ergebnisse widersprechen jedoch der Annahme, wonach das Freispiel sich besonders eignet, um Kinder an Interaktionsprozessen teilhaben zu lassen (Leseman, Verhagen & Mulder, 2015; Montie, Claxton & Lockhart, 2007; Lorentz, 2000). Entsprechend eines postmodernen Bildungsverständnisses (vgl. Liegle, 2003) wird im Freispiel stärker als in strukturierten Lehr-Lernangeboten die Perspektive auf das Kind und seinen Lern- und Entwicklungsprozess gelegt, was möglicherweise von der Fachperson als herausfordernd wahrgenommen resp. empfunden wird (Wannack, Schütz & Arnaldi, 2010) und klären könnte, weshalb Kinder eher wenig an Interaktionen und an SST mit der Fachperson beteiligt waren. Allenfalls werden die folgenden Punkte von der Fachperson als herausfordernd erlebt, die gemäss Lorentz (2000) das Freispiel charakterisieren: (1) Das Arrangement des Spielangebots ist auf die individuellen und entwicklungsbezogenen Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet und nicht durch ein strukturiertes Lehr-Lernangebot vorgegeben. (2) Lerninhalte sind nicht vorgegeben, sondern werden durch die Interessen und Entwicklungsaufgaben des Kindes bestimmt, (3) Gelegenheiten, um mit Kindern in Interaktion zu treten, müssen von der Fachperson selbst wahrgenommen und genutzt werden und werden nicht durch das Lehr-Lernangebot bestimmt und (4) Fachpersonen müssen ein breites Wissen über die Interessen und Entwicklungsstände der zu betreuenden Kinder haben,

um sie adäquat in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess zu begleiten, während in einem strukturierten Lehr-Lernangebot den Interessen der Kinder weniger Rechnung getragen wird. Zudem werden Fachpersonen in der Schweiz instruiert, Kinder während des Freispiels nur zurückhaltend zu begleiten, um ihr Spiel nicht zu stören bzw. so zu begleiten, dass die Kinder mit Impulsen der Fachperson (wieder) in das Spielen finden (Rahmenlehrplan Kindererziehung HF, 2015; Schweizerische Dachorganisation Arbeitswelt Soziales, 2010), weshalb Kinder vermutlich weniger in Interaktionen generell als auch spezifisch in SST eingebunden werden. Die Fachperson läuft Gefahr, mit dieser Grundhaltung Interaktionen zu früh abubrechen, so dass SST gar nicht entstehen kann (Schelle, 2011).

Dass Vorgaben, wie sie in strukturierten Lehr-Lernangeboten bestehen, es der Fachperson erleichtern, mit Kindern in eine SST-Interaktion zu gelangen, zeigt sich in einem Vergleich der vorliegenden Befunde mit den Ergebnissen von Hopf (2012), welche die Beteiligung der Kinder an SST in einem naturwissenschaftlich-technischen Lehr-Lernangebot untersuchte. In diesem strukturierten Lehr-Lernangebot waren die Kinder in 23.1% aller Interaktionen mit der Fachperson an SST beteiligt, wohingegen der Befund von Cusati Müller et al. (2019) deutlich geringer ausfiel. Möglicherweise hat die Fachperson auch unabhängig des Settings Freispiel Schwierigkeiten, mit Kindern in SST zu gelangen. So beinhaltet SST *Scaffolding* als auch ko-konstruktive Verstehensprozesse gleichermassen (Hopf, 2012; König, 2009): Mit *Scaffolding* wird eine erwachsenenzentrierte Perspektive auf die Interaktion eingenommen – das Anleiten von Lernprozessen durch instruktives pädagogisches Handeln (Jordan, 2009). Ko-konstruktive Verstehensprozesse implizieren demgegenüber eine kindzentrierte Perspektive auf die Interaktion – den Einbezug des Kindes als gleichwertigen Interaktionspartner. Die Kombination dieser beiden Perspektiven könnte gelingen, wenn die Fachperson ihre instruktiven Handlungen an den Bedürfnissen des Kindes ausrichtet (König, 2009), stellt aber möglicherweise die eigentliche Herausforderung für Fachpersonen dar.

Zusammenfassend zeigten Cusati Müller et al. (2019), dass Kinder relativ wenig an der Interaktion generell beteiligt waren und dementsprechend wenig spezifisch an SST teilhatten. Die Ergebnisse können dahingehend interpretiert werden, dass Herausforderungen für die Fachperson bezogen auf die Gestaltung von Interaktionen generell im Freispiel als auch für das Anleiten von SST spezifisch bestehen. Weiter besteht der Verdacht, dass Interaktionen generell im Freispiel wenig aktiv genutzt werden und Fachpersonen in diesem Setting gezielt auf eine tendenziell zurückhaltende Begleitung hingewiesen werden. Zusätzlich scheint es, dass qualitativ anspruchsvolle Interaktionen wie SST eine

Herausforderung für die Fachperson darstellen. Dazu stellt sich die Frage, inwiefern sich die Fachpersonen der Bedeutung von SST überhaupt bewusst sind.

Fragestellung 2: Besteht ein Zusammenhang zwischen der Teilhabe der Kinder an Dyaden und ihrer Beteiligung an SST im Freispiel?

Cusati Müller (2020a) zeigte erstmalig mit einem quantitativen Forschungszugang, dass im Freispiel SST häufiger in Dyaden als in Polyaden¹⁵ stattfindet. Mit diesem Ergebnis werden die Befunde der qualitativ angelegten *REPEY*-Studie, welche SST in Dyaden im Vergleich zu Gesamt- und Kleingruppen untersuchte, bestätigt und erweitert. Cusati Müller (2020) unterstreicht somit, dass Eins-zu-Eins-Konstellationen für das Entstehen von SST bedeutsam sind.

Bildungsangebote, wie die Interaktionsform SST eines darstellt, können vom Kind nur angenommen werden, wenn diese in eine tragfähige Beziehung eingebettet ist (Becker-Stoll, Reichert-Garschhammer & Broda-Kaschube, 2019). Solche Beziehungen zur Fachperson bedingen, dass wichtige physiologische und vor allem psychologische Bedürfnisse erfüllt sind (Ahnert, 2005). Insbesondere in den sogenannten *dyadischen Interaktionsschleifen* (Ahnert, 2006, 19) kann die Fachperson durch ein feinfühliges Verhalten auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen (Ahnert, 2005), was erklären könnte, weshalb Kinder vermehrt in Dyaden mit der Fachperson an SST teilhatten. Darüber hinaus kann die Fachperson möglichen Stressoren – wie der Trennung von den Eltern – entgegenwirken und dem Kind ermöglichen, an Interaktionen teilzuhaben sowie seinen Lernprozess aktiv mitzugestalten. Möglicherweise werden dadurch gute Bedingungen für die Entstehung von SST etabliert.

Zusammenfassend zeigte Cusati Müller (2020a), dass SST vermehrt in Fachkraft-Kind-Dyaden auftrat. Die Ergebnisse stützen die Annahme Ahnerts (2010), dass Dyaden als ein wichtiges Element für den Aufbau von emotional tragfähigen Beziehungen betrachtet werden können und gute Voraussetzungen für die Unterstützung des kindlichen Lernens bilden.

Fragestellung 3: Besteht ein Zusammenhang zwischen den individuellen Merkmalen der Kinder (bezüglich Geschlecht, Alter und Verhaltensweisen) und ihrer Beteiligung an SST im Freispiel?

Cusati Müller et al. (2019) zeigten, dass Kinder unter drei Jahren kein einziges Mal an SST beteiligt waren. Dieser Befund entspricht der Annahme von Siraj-Blatchford et al.

¹⁵ Da nur Kinder ab drei Jahren an SST beteiligt waren, beziehen sich diese Ergebnisse nur auf Kinder zwischen drei und fünf Jahren (Cusati Müller et al., 2019).

(2002), wonach es diesen Kindern entwicklungsbedingt schwerfällt, sich an SST zu beteiligen. SST wird mit den Kategorien *Scaffolding*, *Extending*, *Discussing*, *Modelling* und *Playing* kodiert (vgl. TCO; Sylva, Painter, & Roy, 1980), welche sich auf verbale Formen pädagogischen Handelns beziehen und deshalb auch bestimmte sprachliche Anforderungen an das Kind stellen. Bereits Vygotskij (1987) stellte fest, dass es Kindern unter drei Jahren schwerfällt, Gedanken in Interaktion mit anderen zu teilen und zu erweitern. So entwickelt sich das verbale Selbst (die Fähigkeit, über sich selbst zu sprechen) ab dem 18. Lebensmonat, die Fähigkeit zu ersten mentalen Repräsentationen entwickeln Kinder jedoch erst mit drei Jahren (Stern, 1992). Diese Repräsentationen mit der Fachperson zu teilen, stellt den Kern von SST dar (Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Die noch nicht vorhandenen mentalen Repräsentationen von Kindern unter drei Jahren könnten erklären, weshalb diese Kinder nicht an SST beteiligt waren.

Cusati Müller et al. (2019) wiesen darauf hin, dass sich Mädchen im Alter zwischen drei und fünf Jahren im Freispiel häufiger an SST beteiligten als gleichaltrige Jungen. Dieser Befund steht im Widerspruch zu den Ergebnissen von Hopf (2012), welcher auf eine vermehrte Beteiligung der Jungen im naturwissenschaftlich-technischen Lernangebot hinwies. Es lässt sich vermuten, dass sich diese Unterschiede auf das pädagogische Handeln im Setting Freispiel und dem naturwissenschaftlich-technischen Lernangebot zurückführen lassen. Entsprechend vermutete Hopf (2012), dass im naturwissenschaftlich-technischen Lehr-Lernangebot vermehrt die Interessen der Jungen angesprochen werden. Im Freispiel hingegen stehen Selbstbildungsprozesse im Zentrum und die Interaktionsthemen drehen sich um die individuellen Interessen der Kinder (Lorentz, 2000). Mädchen geben scheinbar bereitwilliger als die Jungen Auskunft über sich selbst und ihre Interessen (Eliot, 2010). Dies könnte erklären, weshalb sich Mädchen häufiger an SST beteiligen.

Zudem zeigen die Ergebnisse von Cusati Müller et al. (2019), dass im Freispiel individuelle Merkmale der Kinder (Geschlecht und Alter) nicht nur einzeln einen Einfluss auf ihre Teilhabe an SST haben, sondern sich auch wechselseitig beeinflussen. Mädchen hatten mit zunehmendem Alter häufiger an SST teil. Für Jungen hingegen hatte das Alter keinen Einfluss auf ihre Teilhabe an SST. Zwischen drei und fünf Jahren lernt das Kind, seine Bedürfnisse verbal auszudrücken und auf andere abzustimmen (Petermann & Koglin, 2013). Mädchen zeigen, im Vergleich zu den Jungen, mit drei Jahren bereits ein grösseres Interesse an sozialen Interaktionen, was sich mit zunehmendem Alter noch verstärkt (Bischof-Köhler, 2011). Dies könnte erklären, weshalb Mädchen mit zunehmendem Alter häufiger an SST teilhatten. Allenfalls überfordern Fachpersonen die Jungen damit, ihre individuellen

Interessen zu äussern (Becker-Stoll, Reichert-Garschhammer & Broda-Kaschube, 2019), was zur Folge hat, dass diese seltener an SST beteiligt sind. Offen bleibt jedoch, welche Interaktionsthemen, in Verbindung mit dem Setting Freispiel, sich für Jungen zur Teilhabe an SST vorteilhafter erweisen würden.

Cusati Müller (2020b) wies darauf hin, dass ausgeprägtere internalisierende sowie externalisierende Verhaltensweisen der Kinder deren Interaktionsbeteiligung im Freispiel nicht beeinflussten. Kindern mit ausgeprägten internalisierenden Verhaltensweisen fällt es schwerer, ihr Bedürfnis nach Sicherheit zu befriedigen (Bodenmann, 2016), während Kinder mit externalisierenden Verhaltensweisen ein grösseres Bedürfnis nach Autonomie verspüren, welches sich in der vermehrten Bereitschaft zeigt, mit anderen in Kontakt zu treten (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000). Es scheint, dass es den Fachpersonen gelang, Kindern mit ausgeprägteren internalisierenden sowie externalisierenden Verhaltensweisen gleich häufig wie anderen Kindern Interaktionsangebote zu machen, welche diese vor dem Hintergrund einer funktionierenden Beziehung mit der Fachperson auch annehmen konnten. Dies geschah, indem die Fachperson möglicherweise auf die Bedürfnisse dieser Kinder mit feinfühligem Verhaltensweisen einging (vgl. Ahnert, 2005). Kinder mit ausgeprägteren internalisierenden Verhaltensweisen waren jedoch weniger häufig an SST beteiligt. Möglicherweise stellen typische Charakteristiken des Freispiels, wie die freie Wahl der Interaktionspartner oder der Aktivitäten (Lorentz, 2000), Schwierigkeiten für solche Kinder dar, weshalb sie sich seltener an SST beteiligen. Denkbar wäre auch, dass solche Kinder Interaktionen frühzeitig abbrechen und/oder es vorziehen, sich mit sich selbst zu beschäftigen (Coplan & Prakash, 2003), so dass sich SST gar nicht erst entwickelt. Ein strukturiertes Lehr-Lernangebot, in welchem es häufiger zu instruktivem pädagogischem Handeln kommt (Thijs, Koomen & van der Leij, 2008), könnte sich gegebenenfalls günstiger für die Beteiligung der Kinder an SST auswirken.

Des Weiteren waren Kinder mit ausgeprägteren externalisierenden Verhaltensweisen häufiger an SST beteiligt (Cusati Müller, 2020b), trotz den Herausforderungen, die das Freispielsetting gerade für solche Kinder darstellt. Das längere Verbleiben in einer Aktivität stellt für Kinder mit ausgeprägteren externalisierenden Verhaltensweisen eine grosse Herausforderung dar (Searle et al., 2013). Möglicherweise verhielt sich die Fachperson diesen Kindern gegenüber sehr feinfühlig und unterstützend, indem sie diesen Kindern häufiger Strukturierungs- und Orientierungshilfen anbot, wie bspw. in strukturierten Lehr-Lernangeboten üblich (Coie et al., 1990). Zudem könnten auch typische Verhaltensweisen von Kindern mit ausgeprägteren externalisierenden Verhaltensweisen ihre Teilhabe an SST

begünstigt haben. Denkbar ist, dass das konflikthafte Verhalten dieser Kinder gegenüber der Fachperson ihre Teilhabe an SST begünstigt hat (Buyse et al., 2008). König (2009) beschreibt in ihrer Arbeit, dass gerade das Aufgreifen von Konflikten durch die Fachperson die Entstehung von SST begünstigt. Auch das vermehrte Stellen von Fragen von Kindern mit ausgeprägteren externalisierenden Verhaltensweisen könnte zur Entstehung von SST beitragen (Sjöman et al., 2016). Siraj-Blatchford und Manni (2008) stellten fest, dass sich das Stellen von offenen Fragen seitens der Fachperson besonders eignet, um Kinder in SST einzubinden. Möglicherweise trägt das Stellen von offenen Fragen durch die Kinder ebenfalls zur Entstehung von SST-Interaktionen bei. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass der Einfluss von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensweisen der Kinder auf ihre Beteiligung an SST durch das Alter der Kinder moderiert wird. So erreicht die Entwicklung von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensweisen im Alter zwischen zwei und vier Jahren ihren Höhepunkt und nimmt danach kontinuierlich ab (Alink et al., 2006).

Zusammenfassend zeigten Cusati Müller et al. (2019) sowie Cusati Müller (2020b), dass individuelle Merkmale der Kinder im Freispiel einen Einfluss auf ihre Teilhabe an SST haben. Die Befunde lassen sich dahingehend interpretieren, dass die Fachperson vermehrt feinfühlig-pädagogische Verhaltensweisen einsetzen sollte, um tragfähige Beziehungen mit den Kindern aufzubauen, um damit noch gezielter auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können.

Fragestellung 4: Welche Rolle spielen individuelle Merkmale der Kinder (Geschlecht, Alter und Verhaltensweisen) für den Zusammenhang zwischen ihrer Teilhabe an Dyaden mit der Fachperson und ihrer Beteiligung an SST im Freispiel?

Cusati Müller (2020a) zeigte, dass der Zusammenhang zwischen der Beteiligung der Kinder an Dyaden mit der Fachperson und der Teilhabe an SST nur für Vier- bis Fünfjährige bestand, nicht aber für Drei- bis Vierjährige. Es kann vermutet werden, dass die Fachkräfte die Chancen der Dyade für SST für jüngere Kinder nicht genügend wahrnehmen resp. nutzen und deshalb Drei- bis Vierjährige weniger am SST teilhatten (König, 2009). Auch könnten ältere Kinder, welche schon längere Zeit die Kindertagesstätte besuchen, durch ihr dominanteres und sichereres Auftreten eher in Dyaden an SST teilhaben. Ein sensibler und feinfühlig-er Umgang mit dem einzelnen Kind wird in einem gruppenbezogenen Kontext durch andere Kinder erschwert (Ahnert, 2005), was auf das eigentliche Dilemma der Fachperson während der pädagogischen Arbeit hinweist. Einerseits sollte sich die Fachperson auf die Bedürfnisse einzelner Kinder einlassen, um ein SST zu ermöglichen, andererseits sollte sie die Gruppe im Überblick haben und gleichzeitig beobachten, um auch diesen

Kindern adäquate Lerngelegenheiten zu bieten (Ahnert, 2010). Die Orientierung von SST am individuellen Lernprozess des Kindes (Hopf, 2012; Albers, 2009; König, 2009) ist für die Fachperson leichter mit nur einem Kind als mit mehreren Kindern gleichzeitig. Dyaden müssen somit nicht zwingend als Voraussetzung für SST betrachtet werden, vereinfachen jedoch im gruppenbezogenen Kontext die Wahrnehmung der entwicklungsbezogenen und individuellen Bedürfnisse des Kindes, um adäquat auf sie zu reagieren (Ahnert, 2010). Polyaden könnten sich demnach genauso für das Stattfinden von SST eignen. Ein Vorteil dabei wäre, dass mehrere Kinder gleichzeitig von SST profitieren könnten. Hinter dem Befund könnte aber auch ein Bodeneffekt stehen (tiefe Ausprägungen von SST: vgl. ausführlich Cusati Müller et al., 2019), welcher den Einfluss der Beteiligung der Kinder an Dyaden mit der Fachperson auf ihre Teilhabe an SST für Drei- bis Vierjährige nivellieren.

Zusammenfassend zeigen die Befunde von Cusati Müller (2020b), dass im Freispiel individuelle Merkmale der Kinder eine bedeutsame Rolle spielen für den Zusammenhang zwischen sozialem Kontext (Dyaden) und ihrer Beteiligung an SST. Die Fachperson ist demnach gefordert, dyadische Interaktionen auf alle Kinder zu verteilen sowie diese bewusst und feinfühlig zu gestalten.

Limitationen

Bei der Interpretation der Ergebnisse sollten die folgenden Punkte berücksichtigt werden: (1) Die videogestützten Beobachtungen wurden im Rahmen einer Feldstudie durchgeführt, weshalb Störeinflüsse schwerer zu kontrollieren sind. (4) Die Datenerhebung fand ausschliesslich während des Freispiels in den Innenräumen der Kindertagesstätten statt. (2) Das Angebot *Freispiel* wird von den Kindertageseinrichtungen unterschiedlich interpretiert, was die Vergleichbarkeit unter den in den drei Studien involvierten Kindertagesstätten erschwert. (3) Zur Kodierung von SST werden die fünf Kategorien *Scaffolding*, *Extending*, *Discussing*, *Modelling* und *Playing* verwendet. Das Interaktionshandeln des Kindes sowie Themen, welche von Fachperson und Kind in der Interaktion tangiert werden, wurden dabei nicht berücksichtigt. (4) Die Interaktionsform SST bezieht sich ausschliesslich auf verbale Formen pädagogischen Handelns. Nonverbale Kommunikationsformen, Interaktionsab- und -unterbrüche und inwiefern Interaktionen von Fachperson oder Kind initiiert werden, wurden dabei nicht kodiert. (5) Das gewählte Time-Sampling-Verfahren (Kodierungen in ein-Minuten-Intervallen) ist ein sehr restriktives Kodiervorgehen und kann dazu geführt haben, dass nicht alle SSTs identifiziert werden konnten. (6) Bei der Kodierung von Fachkraft-Kind-Interaktionen und SST wurde der Einsatz von Sprachlehrstrategien wie das Stellen von Fragen nicht kodiert. (7) Zur Kodierung des sozialen Kontexts wurden nur Dyaden zwischen

Fachperson und Kind kodiert, andere Kontexte wie Klein- oder Grossgruppen wurden nicht berücksichtigt. (8) Die Daten für die vorliegende Dissertation beinhalteten ein Querschnittsdesign und lassen somit keine Rückschlüsse auf intraindividuelle Veränderungen oder über Entwicklungsverläufe zu. (9) Die vorliegende Stichprobe von 56 Kindern (Studie 1) sowie 28 Kindern (Studie 2 und 3) aus zwölf Kindertageeinrichtungen war aufgrund ihrer Grösse nicht repräsentativ. (10) Die Stichprobengrössen auf Ebene 3 ($n = 12$ Kindertageeinrichtungen) und auf Ebene 2 ($n = 28$ Kinder) war für die durchgeführten Analysen (Mehrebenenanalysen, Studie 1 und 3) sehr klein. Die Ebene 3 Varianz des Auftretens von Interaktionen generell und spezifisch SST, welche eventuell durch die Anzahl Kinder pro Gruppe bedingt sein könnte, wurde nur mit dem *Huber-White-Sandwichschätzer* berücksichtigt. Auf Ebene 2 war die Berücksichtigung von mehr als drei Prädiktoren nicht möglich. Zudem war die Prüfung von Cross-level-Interaktionen nicht möglich (Moderieren individuelle Merkmale der Kinder den Zusammenhang zwischen Fachkraft-Kind-Dyaden und SST?). (11) Die internalisierenden ($M = 0.65$) und externalisierenden Verhaltensweisen ($M = 1.07$) waren im Vergleich zu anderen Studien gering (z.B. Klein et al., 2013), weshalb Bodeneffekte vorhanden sein könnten, insbesondere für den nichtsignifikanten Zusammenhang zwischen den Verhaltensweisen der Kinder und ihrer Teilhabe an Interaktionen generell.

Implikationen für die pädagogische Praxis

Aus den Befunden lassen sich Implikationen für die pädagogische Praxis ableiten. Fachpersonen sollten für die Herausforderungen des pädagogischen Handelns im Freispiel sensibilisiert werden, um noch bewusster und gezielter kognitiv anregende Interaktionssituationen (wie SST) mit Kindern zu initiieren. Auch die schweizerischen Ausbildungslehrgänge sollten den Fachpersonen Hilfestellungen anbieten, wie sie mit Kindern im Freispiel bildungsförderliche Interaktionen wie SST gestalten können. Entscheidend könnte sein, dass die Fachperson ihre Rolle während des Freispiels weniger zurückhaltend interpretiert. Auch sollte sich die Fachperson bewusst sein über ihren Einfluss auf die kognitive Entwicklung der Kinder durch SST. Bedingung dazu ist eine feinfühligke Beziehung, in der die Fachperson auf die individuellen Merkmale der Kinder und die damit verbundenen Bedürfnisse bewusst eingeht. Die Kinder müssen sich auf die Fachperson verlassen können und sich sicher fühlen. Wenn nötig sollte die Fachperson dem Kind Halt und Orientierung geben und ihm helfen, seine Gefühle zu regulieren. Die Anforderung an die Fachperson gegenüber dem Kind beinhaltet einerseits eine wohlwollende, interessierte Haltung, und andererseits, dass sie ihre eigenen Bedürfnisse und Emotionen selber so

reguliert, dass sie damit das Kind in seiner Entwicklung stärkt. Je besser es ihr gelingt, feinfühlig auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen, umso eher wird sich die Beziehung in Richtung einer Partnerschaftlichkeit und aktiven Kooperation entwickeln, in welcher konstruktive Interaktionsprozesse stattfinden können. Insbesondere sollte sich die Fachperson den Bedürfnissen von jüngeren Knaben, Kindern mit ausgeprägteren internalisierenden sowie weniger ausgeprägten externalisierenden Verhaltensweisen noch bewusster werden, um auch mit diesen scheinbar *unauffälligeren* Kindern vermehrt in kognitiv anregende Interaktionen, wie SST, treten zu können.

Ausblick

Die vorliegende Dissertation setzte sich mit der Teilhabe der Kinder an Interaktionen mit der Fachkraft im Freispiel auseinander. Der Fokus wurde dabei auf die Teilhabe der Kinder an der Interaktionsform SST gelegt. Die Ergebnisse legen nahe, dass Kinder im Freispiel vermehrt in Interaktionen generell und spezifisch in SST eingebunden werden sollten. Zudem sollte SST häufiger mit jüngeren Kindern, Jungen, Kindern mit ausgeprägteren internalisierenden Verhaltensweisen und weniger ausgeprägten externalisierenden Verhaltensmustern gesucht werden. Dyaden sollten noch stärker genutzt werden, um Kinder an SST teilhaben zu lassen. Insbesondere für jüngere Kinder sollten Fachkräfte für die Bedeutung von Dyaden als Gestaltungsmöglichkeit von kognitiv anregenden Interaktionen sensibilisiert werden.

Weiterführende Studien sollten die Beteiligung an Interaktionen generell sowie spezifisch an SST in vergleichbaren Settings resp. Lehr-Lernangeboten analysieren. Dies in einer möglichst gross angelegten repräsentativen Stichprobe. Zudem sollten Ansätze diskutiert werden, wie bildungsförderliche Interaktionsprozesse von Kindern unter drei Jahren kodiert resp. messbar gemacht werden können. Die ersten non-verbalen Ko-konstruktionen mit Betreuungspersonen werden mit dem Konzept der *Affektabstimmung* nach Stern (1992) beschrieben. Möglicherweise wäre die Affektabstimmung geeignet, Interaktionsprozesse von Kindern unter drei Jahren zu erfassen. Darüber hinaus sollten die Interaktionshandlungen der Kinder während einer SST-Situation in die Operationalisierung von SST mit einbezogen werden. Dadurch könnten fundiertere Erkenntnisse über die aktive Beteiligung der Kinder an SST gewonnen werden.

Zudem sollte der Einfluss von weiteren individuellen Merkmalen in Kombination mit unterschiedlichen sozialen Kontexten in verschiedenen pädagogischen Kontexten in Kindertagesstätten auf die Teilhabe der Kinder an Interaktionen generell und spezifisch an der Interaktionsform SST noch differenzierter untersucht werden. So könnten weitere individuelle Merkmale wie internalisierende und externalisierende Verhaltensweisen eine Rolle für den Zusammenhang zwischen sozialem Kontext und der Beteiligung der Kinder an SST spielen.

Für Kinder mit ausgeprägteren internalisierenden Verhaltensweisen stellen Interaktionen in der Gruppe eine Herausforderung dar (Stein, 2014; Laucht, 2011). Sie haben Angst vor Bewertungen durch andere und ziehen sich in sozialen Situationen vermehrt zurück (Thijs et al., 2011; Weeks, Coplan & Kingsbury, 2009). Die führt möglicherweise dazu, dass solche Kinder vermehrt von Dyaden mit der Fachperson profitieren könnten. Kinder mit ausgeprägteren externalisierenden Verhaltensweisen haben Schwierigkeiten mit der

Regulierung sowie Aufrechterhaltung ihrer Aufmerksamkeit (Searle et al., 2013). Um diese Kinder unterstützen zu können, könnten sich ebenfalls dyadische Interaktionen als hilfreich erweisen.

Literatur

- Aebli, H. (1951). *Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie Jean Piagets* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Ahnert, L. (2005). Anfänge der frühen Bildungskarriere: Familiäre und institutionelle Perspektiven. *Frühe Kindheit*, 6, 18–23.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74(3), 664–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Ahnert, L. (2010): *Wie viel Mutter braucht ein Kind? Bindung-Bildung-Betreuung: Öffentlich und privat*. Heidelberg: Springer Spektrum.
- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten - Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Alemzadeh, M. (2008). *Frühkindliches Selbstempfinden. Daniel N. Sterns Entwicklungstheorie und seine Bedeutung für die Frühpädagogik*. Marburg: Tectum.
- Alink, L. R. A., Mesman, J., van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F. & Koot, H. M. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50-month-old children. *Child Development*, 77, 954–966. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00912.x>
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541–552. [http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9)
- Balaguer, I., Mestres, J. & Penn, H. (1992). *Die Frage der Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen* (Diskussionspapier Kommission der Europäischen Gemeinschaften). Brüssel.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Becker-Stoll, F. & Wertfein, M. (2013). Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 845–855). Wiesbaden: Springer VS.

- Becker-Stoll, F., Reichert-Garschhammer, E. & Broda-Kaschube B. (2019). *Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2009) Sich binden - sich trennen - sich finden. Der Zusammenhang von Trennungsschmerz und Bindung. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 3, 32–36.
- Bischof-Köhler, D. (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 319–376). Bern: Huber.
- Bischof-Köhler, D. (2000). *Kinder auf Zeitreise. Theory of Mind, Zeitverständnis und Handlungsorganisation*. Bern: Huber.
- Bischoff-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bodenmann, G. (2016). *Lehrbuch: Klinische Paar- und Familienpsychologie* (2. überarb. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. & Corwyn, R. F. (2003). The Child Care HOME Inventories: Assessing the quality of family child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 294–309. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00041-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00041-3)
- Brinker, K. & Sager, S. F. (2006). *Linguistische Gesprächsanalyse: Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Brodie, K. (2014). *Sustained Shared Thinking in the early years: Linking theory to practice*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Burchinal, M., Roberts, J., Riggan, R., Zeisel, S., Neebe, E. & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339–357. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00149>
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., van Damme, J. & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role

- of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46, 367–391.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>
- Campbell, S. B., Shaw, D. S. & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(2), 467–488. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003114>
- Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs for the Society of Research in Child Development*, 63, 467–488. <https://doi.org/10.2307/1166214>
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings. Learning stories*. London: SAGE Publications.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Peer rejection in childhood* (pp. 17–59). Cambridge University Press.
- Coplan, R. J. & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 143–158. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00009-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00009-7)
- Cloos, P. (2008). *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339–361. [http://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00017-4](http://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00017-4)
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116–126.
- Cusati Müller, M., Wustmann Seiler, C., Simoni, H. & Hedderich, I. (2019). Die Teilhabe von Kindern an Sustained Shared Thinking im Freispiel: Einflüsse von Geschlecht und

- Alter der Kinder. *Frühe Bildung*, 8(3), 153–160. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000435>
- Cusati Müller, M. (2020a). Sustained Shared Thinking in dyadischen Interaktionen: Eine quantitative Studie. *Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 2(1), 12–22. <https://doi.org/10.25364/18.2:2020.1.2>
- Cusati Müller, M. (2020b). Verhaltensweisen der Kinder und ihre Teilhabe an Interaktionen: Insbesondere ihre Beteiligung an Sustained Shared Thinking. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Manuskript zur Publikation eingereicht.
- Datler, W. (2008). Von der Idee zu ihrer Realisierung. Zur Entstehung und Entwicklung der "Arbeitsgemeinschaft psychoanalytische Pädagogik". In H. Figdor (Hrsg.), *"Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen ..."* (S. 21–30). Wien: Empirie.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs, in motivation, development and wellness*. New York, London: The Guilford Press.
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: Relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27–41. <https://doi.org/10.1080/09669761003661253>
- Dietrich, K., Ehni, H., Eichberg, H. & Nagbol, S. (2013). *Erkunden und Spielen lehren, fördern, lassen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- Einsiedler, W. (1999). *Das Spiel der Kinder: Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Elicker, J., Fortner-Wood, C. & Noppe, I. C. (1999). The context of infant attachment in family child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), 319–336. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00019-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00019-2)
- Eliot, L. (2010). *Wie verschieden sind sie? Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen*. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag.
- Fetz, R. F. (1984). Die Himmelssymbolik in Menschheitsgeschichte und individueller Entwicklung. In R. L. Fetz, *Zur Entstehung von Symbolen* (S. 111–154). Bern: Peter Lang Publishing.
- Figdor, H. (2007). Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze. Gießen: Psychosozialverlag.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung (4. Aufl.)*. Bern: Huber.
- Frampton, K., Perlman, M. & Jenkins, J. (2009). Caregivers' use of metacognitive language in child care centers: Prevalence and predictors. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 248–262. <http://doi.org/10.1016/.2009.04.004>
- Freud, S. (1911). Formulierungen über die zwei Prinzipien psychischen Geschehens. *Gesammelte Werke* (VIII, S. 230). Frankfurt: Fischer.
- Fröbel, F. (1965). Des Kindes Leben. Das erste Kindtun. In E. Blochmann, G. Geissler, H. Nohl & E. Weniger (Hrsg.), *Sachunterricht und frühe Bildung* (4. Aufl., S. 73–93). Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz, F. L., Tinius, C. & Sippel, M. (2013). Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 2(1), 59–71. <http://doi.org/10.1026/2191-9186/a000086>
- Fthenakis, W. E. (2005). Bildung von Anfang an: Neuorientierung des Bildungsauftrags von Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren. In W. E. Fthenakis, *Studien + Berichte 24A: Educare: betreuen – erziehen – bilden* (S. 12–41). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

- Fthenakis, W. E. (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität. *Betrifft Kinder* 1, 6–11.
- Fthenakis, W. E. (2011). Das „kompetente Kind“. Eine überfällige Debatte für die Elementarpädagogik. In S. Wittmann, Th. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland: Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 198–212). Weinheim: Juventa.
- Garber, J., Quiggle, N. L., Panak, W. & Dodge, K. A. (1991). Aggression and depression in children: Comorbidity, specificity, and social cognitive processing. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology, Vol. 2. Internalizing and externalizing expressions of dysfunction* (pp. 225–264). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ginsburg, H., Cannon, J., Eisenband, J. & Pappas, S. (2008). Mathematical thinking and learning. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology* (pp. 208–229). Blackwell Publishing.
- Grell, F. (2010). Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 154–167.
- Göhlich, H., Wulf, Ch. & Zirfas, J. (2014). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. [http://doi.org/ 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x](http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x)
- Goossens, F. A. & van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61(3), 832–837. <https://doi.org/10.2307/1130967>
- Harlow, H. F., Harlow, M. K. & Meyer, D. R. (1950). Learning motivated by a manipulation drive. *Journal of Experimental Psychology*, 40(2), 228–234. <https://doi.org/10.1037/h0056906>
- Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. (2005). *Early childhood environment rating scale* (rev. Ed.). New York: Teachers College Press.

- Hauser, B. (2007). Spiel: Spielen und Lernen der 4- bis 8-jährigen Kinder: Das Spiel als Lernmodus. Positionspapier. Entwicklungsprojekt. "Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost" (EDK-Ost-4bis8). Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweizer Kantone und Liechtenstein. Zugriff am 12.03.2020 unter <http://edk-ost.d-edk.ch/content/p%C3%A4dagogische-grundlagen>
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. vollst. überarb. und erg. Aufl.). Berlin: Springer.
- Hedderich, I. (2006). *Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung – Grundlagen, Diagnostik, Beispiele* (mit Begleit- DVD). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hedderich, I.; Reppin, J.; Butschi, C. (2019). Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Henning, M. (2003): *Autogenes Training für Kinder*. München: Knaur Ratgeberverlage.
- Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Hédervári-Heller, É. & Dreier, A. (2016). Sustained Shared Thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. *Frühe Bildung*, 5, 82–90. [https://doi.org/ 10.1026/2191-9186/a000256](https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000256)
- Hopf, M. (2012). *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster: Waxmann.
- Honig, M.-S., Joos, M. & Schreiber, N. (2004) *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child-care teachers. *Child Development*, 6(4), 859–866. <https://doi.org/10.2307/1131239>
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. New York: Routledge.
- Hox, J. J., Moerbeek, M. & van den Schoot, R. (2018). *Multilevel analysis: techniques and applications* (3th ed.). New York: Routledge.
- IBM Cooperation (2017). *IBM SPSS Statistics 25 Core System User's Guide*. Zugriff am 15.06.2020 unter ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/25.0/de/client/Manuals/IBM_SPSS_Statistics_Core_System_User_Guide.pdf

- Jeon, H.-J., Langill, C. C., Peterson, C. A., Luze, G. J., Carta, J. J. & Atwater, J. B. (2010). Children's individual experiences in early care and education: Relations with overall classroom quality and children's school readiness, *Early Education and Development*, 21(6), 912–939. <https://doi.org/10.1080/10409280903292500>
- Jordan, B. (2009). Scaffolding learning and co-constructing understandings. In A. Anning, J. Cullen, & M. Flear, *Early Childhood Education, Society and Culture* (2nd ed. pp. 39–52). London: Sage.
- Klein, A. M., Otto, Y., Fuchs, S., Zenger, M. & von Klitzing, K. (2013). Psychometric properties of the parent-rated SDQ in preschoolers. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(2), 96–104. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000129>
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphase. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillion-Piller, A. & Roux, S. (2019). Mit Kindern im Gespräch–Qualifizierungskonzept zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Verbund „gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüsselsituationen in Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Bildung durch Sprache und Schrift. Band 3: Praxiserfahrungen: Arbeiten mit Konzepten der Sprach- und Schriftsprachförderung* (S. 13–36). Stuttgart: Kohlhammer.
- Katz, L. G. (1991). Pedagogical issues in early childhood education. In S. L. Kagan (Hrsg.), *The care and education of America's young children: Obstacles and opportunities* (pp. 199–217). Chicago: University of Chicago.
- König, A. (2007). Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten, *Bildungsforschung*, 4, 1–21.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199–214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>

- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten. Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 159–178.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_11
- Kühne, T. & Regel, G. (2007). *Pädagogische Arbeit im Offenen Kindergarten* (5. Aufl.). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Laewen, J.-H. (2008). Bildung, Lernen, Erziehung–Begriffe klären und Praxis reformieren. *undKinder*, 81, 73–79.
- Laewen, J.-H. (2013). Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl., S. 96–106). Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (2002a). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (2002b). *Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Neuwied: Luchterhand.
- Langer, W. (2010). *Mehrebenenanalyse. Eine Einführung für Forschung und Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LaParo, K. M., Williamson, A. C. & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25(6), 875–893. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.883586>
- Largo, R. H. (2014). *Babyjahre*. München: Piper.
- Laucht, M. (2011). Störungen des Kleinkind- und Vorschulalters. In G. Esser (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen* (4., unveränd. Aufl., S. 126–142). Stuttgart: Thieme.
- Layzer, J. I., Goodson, B. D. & Moss, M. (1993). Observational study of early childhood programs (Final Report, Vol.1: Life in Preschool). Washington, D.C.: Department of Education.
- Legare, C. H. (2014). Selective effects of explanation on learning during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 129(1), 198–212.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.03.001>

- Leu, H., Flämig, K. & Frankenstein, Y. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar: verlag das netz
- Liegle, L. (2003). Kind und Kindheit. In L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig, L. Liegle (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 14–53). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Liegle, L. (2008). Erziehung als Aufforderung zur Bildung: Aufgaben der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder in der Perspektive der frühpädagogischen Didaktik. In W. Thole, H.-G. Rossbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 85–113). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Lotz, M., Gabriel, K. & Lipowsky, F. (2013). Niedrig- und hochinferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 59(3), 357–379.
- Lorentz, G. (2000). *Freispiel im Kindergarten: Chancen seines bewußten Einsatzes* (8. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Lorenz, F. L., Tinius, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Die professionelle Begegnung mit Kindern mit herausforderndem Verhalten in der Kindertageseinrichtung. In M. Urban, M. Schulz, K. Meser & T. Sören (Hrsg.), *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen* (S. 164–180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mackowiak, S., Zaubler, H., Bielow, Ch., Thiel, D., Kutz, K., Calviello, L., Mastrobuoni, G. Rajewsky, N., Kempa, St., Selbach, M. & Obermayer, B. (2015). Extensive identification and analysis of conserved small ORFs in animals. *Genome Biology*. 179(16). <https://doi.org/10.1186/s13059-015-0742-x>
- Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. In A. J. Reynolds, A. J. Rolnick, M. M. Englund & J. A. Temple (Eds.), *Childhood programs and practices in the first decade of life: A human capital integration* (pp. 243–265). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511762666.014>

- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1984). *Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Bern, München: Goldmann.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59(1), 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
- Meltzoff, A. N. & Borton, R. W. (1979). Intermodal matching by human neonates. *Nature*, 282(5737), 403–404. <https://doi.org/10.1038/282403a0>
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Möller, K. & Hardy, I. (2014). Prozessqualität in Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs. *Unterrichtswissenschaft*, 42(2), 98–100.
- Montada, L. (2012). The normative impact of empirical justice research. In E. Kals & J. Maes (Eds.), *Justice and conflicts: Theoretical and empirical contributions* (pp. 3–19). Berlin: Springer.
- Montie, J., Claxton, J., & Lockhart, S. (2007). A multinational study supports child-initiated learning: Using the findings in your classroom. *Young Children*, 62(6), 22–26.
- Moser, G. 2017: *Das Freispiel im Kindergarten. Seine Ambiguität im Hinblick auf die Bildung des Selbstkonzeptes im Kleinkind- und Vorschulalter*. In: <http://www.kindergartenpaedagogik.de>
- Muthén, L. & Muthén, B. (2017). *Mplus user's guide* (7. Aufl.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). Expertise zum Thema: Professionelle Haltung / Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. München: WiFF Expertisen.
- Naumann, Th. M. (2010). *Beziehung und Bildung in der kindlichen Entwicklung. Psychoanalytische Pädagogik als kritische Elementarpädagogik*. Gießen: Psychosozialverlag
- NICHD ECCRN Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant-child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(2), 269–306. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90009-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90009-5)
- NICHD ECCRN Early Child Care Research Network. (2002). The interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 36 months. *Applied*

- Developmental Science*, 6(3), 144–156.
https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0603_4
- NICHD ECCRN Early Child Care Research Network. (2006). Infant-mother attachment: Risk and protection in relation to changing maternal caregiving quality over time. *Developmental Psychology*, 42(1), 38–58. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.38>
- Noldus (2009). *The Observer XT. Reference manual. Version 9.0*. Wageningen, The Netherlands: Noldus Information Technology b.v.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340–369. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831207302172>
- OECD (2000). *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264099289-en>
- OECD (2001). *Starting Strong I: Early childhood education and care, OECD*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2003). *Problem Solving for Tomorrow's World—First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2004). *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care, OECD*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2009). *OECD Annual Report 2009*. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/annrep-2009-en>.
- OECD (2013). *Annual report on the OECD guidelines for multinational enterprises 2013: Responsible business conduct in action*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *Die OECD in Zahlen und Fakten 2013: Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264090118-de>
- Oerter, R. (2008). Kindheit, Spiel und kindliche Entwicklung. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollst. überarb. Aufl., S. 236–249). Weinheim: Beltz.
- Oudgenoeg-Paz, O., Boom, J., Volman, C. & Leseman, P. (2016). Development of exploration of spatial-relational object properties in the second and third years of life.

- Journal of Experimental Child Psychology*, 146, 137–155.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2016.02.005>
- Panagiotopoulou, A. & Friebertshäuser, B. (2013). Ethnografische Feldforschung. In B. Friedbertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 301–322). Weinheim: Beltz/Juventa.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R. Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534–1553. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00364>
- Petermann, F. & Koglin, U. (2013). *Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen*. Heidelberg: Springer.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C. & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 281–303. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90004-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90004-1)
- Pikler, E. & Tardos, A (2011). *Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babys und kleinen Kindern gut umgehen—ein Ratgeber für junge Eltern*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Perera, A. M., Sooriyarachchi, M. R. & Wickramasuriya, S. R. (2016). A goodness of fit test for the multilevel logistic model. *Communications in Statistics–Simulation and Computation*, 45(2), 643–659. <https://doi.org/10.1080/03610918.2013.868906>
- Piaget, J. (1964). *Theorien und Methoden der Erziehung* (Original: Psychologie et pédagogie. Six études de psychologie). Wien: Molden.
- Piaget, J. (1968). *Der Strukturalismus* (Original: Le structuralisme). Olten: Walter.
- Piaget, J. (1970). *Abriss der genetischen Erkenntnistheorie* (Original: L'Epistémologie génétique). Olten: Walter.
- Piaget, J. (1975). *Die Aequilibration der kognitiven Strukturen* (Original: L'Equilibration des structures cognitives). Stuttgart: Klett.
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Volume 7—Educational psychology* (pp. 199–234). Hoboken, NJ: Wiley.

- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144–159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Rahmenlehrplan Kindererziehung HF (2015). *Diplomierte Kindererzieherin, diplomierter Kleinkinderzieher*. Zugriff am 11.06.2020 unter https://savoirsocial.ch/wp-content/uploads/2017/08/Register-15-BIplan_FaBe-11-10_total_Version_101202_d_NV.pdf
- Raudenbush, S. W. (1989). "Centering" predictors in multilevel analysis: Choices and consequences. *Multilevel Modelling Newsletter*, 1(2), 10–12. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(99\)80077-4](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(99)80077-4)
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M.J., Saluja, G., Pianta, R. C. & Bradley, R. H. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23, 451–470. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00128-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00128-4)
- Reusser, K. & Pauli, C. (2015). Co-constructivism in educational theory and practice. In J.D. Wright (ed.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, Vol. 3 (pp. 913-917). Oxford: Elsevier.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann Verlag.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rudasill, K., Rimm-Kaufman, S., Justice, L. & Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Education and Development*, 17(2), 271–291. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_4
- Sanson, A., Hemphill, S.A. & Smart, D. (2004), Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13(1), 142–170. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x>
- Schäfer, G. E. (2005). *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.

- Schäfer, G. E. (2007). *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen* (2. erw. Aufl.). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.
- Schäfer, G. E. (2013). Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried, S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl., S. 33–44). Berlin: Cornelsen.
- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich*. München: Deutsches Jugendinstitut, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Zugriff am 22.03.2020 unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_18_Schelle_Internet_PDF.pdf
- Schaerer-Surbeck, K. (2018). Didaktische Prinzipien im Konstruktivismus und deren Folgerungen für den Frühbereich. In MMI (Hrsg.), *Ko-Konstruktion: Im Dialog Welten schaffen. undKinder*, 101, 21–33.
- Scholz, G. (1994). *Die Konstruktion des Kinds*. Wiesbaden: Springer.
- Schreyer, I. & Petermann, U. (2010). Verhaltensauffälligkeiten und Lebensqualität bei Kindern im Vorschulalter und deren Bezugspersonen—ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 18(1), 119–129. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000020>
- Schröder, H. (2001). Didaktisches Wörterbuch: Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“. München, Wien: Oldenburg.
- Schwarz, R. (2014). *Spielentwicklung in der frühen Kindheit*. Zugriff am 26.3.2020 unter http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTafT_schwarz_2014.pdf
- Schweizerische Dachorganisation Arbeitswelt Soziales (2010). *Bildungsplan zur Verordnung über die berufliche Grundbildung Fachfrau Betreuung/Fachmann Betreuung* Zugriff am 10.06.2020 unter https://savoirsocial.ch/wp-content/uploads/2017/08/Register-15-BIplan_FaBe-11-10_total_Version_101202_d_NV.pdf
- SDBB Schweizerisches Dienstleistungszentrum: Berufsbildung, Berufs- und Studienberatung (2016). *Dienstleistung für Berufsbildung und Berufsberatung*. Zugriff am 10.06.2020 unter <https://www.sdbb.ch/dyn/9.asp>

- Searle, A. K., Miller-Lewis, L. R., Sawyer, M. G. & Baghurst, P. A. (2013). Predictors of children's kindergarten classroom engagement: preschool adult–child relationships, self-concept, and hyperactivity/inattention. *Early Education & Development*, 24(8), 1112–1136. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.764223>
- Seifert, H. (2016). *Früher Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich: Eine empirische Videostudie zu Erzieherin-Kind-Interaktionen in einer deutsch-englischen Krippeneinrichtung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Murtlock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *The effective provision of pre-school education* (Technical Paper 10). London: Institute of Education, University of London.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E. C. & Elliot, K. (2003). *Researching effective pedagogy in the early years* (DfES Research Rep. 356). London: DfES.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in Sustained Shared Thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1(2), 3–23.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008). 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/09575140701842213>
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J. & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33(4), 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>
- Sluga, H. (2011). Wittgenstein. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten*. Münster: Waxmann.
- Snedecor, G.W. & Cochran, W.C. (1980). *Statistical methods* (7th ed). Ames, Iowa: The Iowa State University Press.
- Snijders, T. & Bosker, R. (2012). *Multilevel Analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.

- Snijders, T. & Bosker, R. (2011). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2nd rev. ed.). London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications Ltd.
- Spilt, J., Koomen, H. & Mantzicopoulos, P. (2010). Young children's perceptions of teacher-child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 428–438.
<https://doi.org/10.1177/1476718X16656212>
- Spitz, R. (1965). *Vom Säugling zum Kleinkind: Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett.
- Stein, R. (2015). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (4. überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stern, D. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, D. (2007). *Die Lebenserfahrung des Säuglings* (9. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, D. (2011). *Ausdrucksformen der Vitalität*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Stieve, C. (2013). Anfänge der Bildung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 51–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Stone, L. L., Otten, R., Janssens, J. M. A. M., Soenens, B., Kuntsche, E. & Engels, R. C. M. E. (2013). Does parental psychological control relate to internalizing and externalizing problems in early childhood? An examination using the Berkeley puppet interview. *International Journal of Behavioral Development*, 37(4), 309–318.
<https://doi.org/10.1177/0165025413490865>
- Sylva, K., Painter, M. & Roy, C. (1980). Appendix A. In K. Sylva, C. Roy & M. Painter (Eds.), *Childwatching at playgroup and nurseryschool* (pp. 229–243). London: Grant McIntyre.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2003). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final report*. London: Institute of Education, University of London.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE; Final report)*. Annesley: Department for Education and Skills.

- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.
- Textor, M. (2004). *Spiel und Spielförderung*. Zugriff am 12.03.2020 unter <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/freispiel-spiele/spiel-und-spielfoerderung>
- Thelen, E. (2000). Grounded in the world: Developmental origins of the embodied mind. *Infancy*, 1, 3–28. https://doi.org/10.1207/S15327078IN0101_02
- Thijs, J. T. & Koomen, H. M. (2008). Task related interactions between kindergarten children and their teachers: The role of emotional security. *Infant and Child Development*, 17(2), 181–197. <https://doi.org/10.1002/icd.552>
- Thijs, J. T., Koomen, H. M. Y. & van der Leij, A. (2008). Teacher-child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective. *School Psychology Review*, 37(1), 244–260. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087898>
- Thijs, J., Koomen, H. M., Roorda, D. & Hagen, J. (2011). Explaining teacher–student interactions in early childhood: An interpersonal theoretical approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(1), 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.10.002>
- Tietze, W. (2005). Tagespflege: Bildungsförderung für Kinder unter drei Jahren. In: A. Diller, K. Jurczyk, T. Rauschenbach (Hrsg.), *Tagespflege zwischen Markt und Familie* (S. 49–70). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuss, R. et al. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Rossbach, H.-G. (2007). *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und unterstützungspädagogischer Qualität in Kindergärten*. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J. et al. (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Berlin: Verlag das Netz.
- Tomasello, M. (1998). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 10(1), 69–88. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.744159>

- Tournier, M. (2017). *Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich: Eine qualitativ-quantitative Videostudie*. New York, Münster: Waxmann.
- Tournier, M., Wadepohl, H. & Kucharz, D. (2014): Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Primarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 99–121). Münster: Waxmann.
- Vandell, D. L. & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Madison, WI: Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin.
- Viera, A. J. & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360–363.
- Viernickel, S. & Simoni, H. (2008). Frühkindliche Erziehung und Bildung. In Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF; Hrsg.), *Familien, Erziehung, Bildung* (S. 22–34). Bern: Eigenverlag. Zugriff am 01.03.2020 unter http://www.ekff.admin.ch/c_data/d_Pub_Erziehung_08.pdf
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung. Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation* (2. korrigierte Aufl.). Berlin: Gewerkschaft und Wissenschaft.
- Viernickel, S. & Stenger, U. (2010). Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern. In D. Kasüschke (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 175–198). Köln, Kronach: Carl Link.
- Völkel, P. (2002). Geteilte Bedeutung–soziale Konstruktion. In H.-J. Laewen & B. Andres (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* (S. 159–207). Weinheim: Beltz.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften* (Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit). Köln: Pahl-Rogenstein.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 5(1), 22–30. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000241>

- Wannack, E. (2005). Überlegungen zur Einführung der Standardsprache im Kindergarten. *4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 95(3), 26.
- Wannack, E., Schütz, A. & Arnaldi, U. (2010). Reflexionen zur Didaktik des Kindergartens. *4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 100(3), 26–27.
- Watkins, Ch. & Mortimore, P. (1999). Pedagogy: What do we know? In: P. Mortimore (Eds), *Understanding pedagogy and its impact on learning* (S. 1–19). London: Paul Chapman, Sage.
- Weeks, M., Coplan, R. J. & Kingsbury, A. (2009). The correlates and consequences of early appearing social anxiety in young children. *Journal of Anxiety Disorders*, 23, 965–972. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.06.006>
- Weltzien, D. & Viernickel, S. (2012). Die Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren. Gelingensbedingungen für den Kompetenzerwerb pädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 1, 78–86. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000030>
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. *New Directions for Child Development*, 23, 7–18. <https://doi.org/10.1002/cd.23219842303>
- White, H. (1980). A heteroskedasticity-consistent covariance matrix estimator and a direct test for heteroskedasticity, *Econometrica*, 48, 817–838. <http://doi.org/10.2307/1912934>
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M. & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5(4), 206–213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Wilcox-Herzog, A. & Kontos, S. (1998). The nature of teacher talks in early childhood classrooms and its relationship to children's play with objects and peers. *The Journal of Genetic Psychology*, 159, 30–45. <https://doi.org/10.1080/00221329809596132>
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H., Goodman, R. & Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30(2), 105–112. <https://doi.org/10.1024/1422-4917.30.2.105>

- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz* (3. erw. Aufl.). Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich.
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2013). „*Bildungs- und Lerngeschichten*“ in der Schweiz: *Umsetzungserfahrungen und Materialien*. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychologische Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Anhang

Anhang A

Studie 1

Die Teilhabe von Kindern an Sustained Shared Thinking im Freispiel: Einflüsse von Geschlecht und Alter der Kinder

Medea Cusati Müller, Corina Wustmann Seiler, Heidi Simoni, Ingeborg Hedderich

Diese Studie wurde veröffentlicht in:

Cusati Müller, M., Wustmann Seiler, C., Simoni, H. & Hedderich, I. (2019). Die Teilhabe von Kindern an Sustained Shared Thinking im Freispiel: Einflüsse von Geschlecht und Alter der Kinder. *Frühe Bildung*, 8(3), 153–160. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000435>

Anhang B

Studie 2

Sustained Shared Thinking in dyadischen Interaktionen: Eine quantitative Studie

Medea Cusati Müller

Diese Studie wurde veröffentlicht in:

Cusati Müller, M. (2020a). Sustained Shared Thinking in dyadischen Interaktionen: Eine quantitative Studie. *Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 2(1), 12–22.

<https://doi.org/10.25364/18.2:2020.1.2>

Anhang C**Studie 3****Die Verhaltensweisen der Kinder und ihre Teilhabe an Interaktionen: Insbesondere ihre Beteiligung an Sustained Shared Thinking**

Medea Cusati Müller

Diese Studie wurde zur Publikation eingereicht:

Cusati Müller, M. (2020b). Die Verhaltensweisen der Kinder und ihre Teilhabe an Interaktionen: Insbesondere ihre Beteiligung an Sustained Shared Thinking. *Zeitschrift für Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie*, Manuskript zur Publikation eingereicht.

Anhang D

Adult's pedagogical interactions

These codes were used for the systematic observations and are divided into two areas: cognitive and social interactions.

The cognitive codes are divided into sustained shared thinking interactions, direct teaching interactions and monitoring.

- The sustained shared thinking interactions include *scaffolding*, *extending*, *discussing*, *modelling*, and *playing*.

Scaffolding is an interaction which requires the teacher to know the target child's level of knowledge, and to stretch his/her abilities through a series of questions or comments in order to take the child to a higher level of knowledge than s/he would have had before.

Extending is generally a quicker interaction when the practitioner makes a suggestion to allow the child to see other possibilities in the activity in which s/he is taking part. For example the target child is arranging farm animals within a fence, the practitioner approaches and asks how the animals will get out. This then encourages the child to consider the need for a gate within the fence and his/her play takes a new direction.

Discussing means that the practitioner must have a prolonged discussion with the target child. It is more than a series of questions from adult to child, but allows an interchange of information or ideas.

Modelling includes the demonstration of activities accompanied by the child's attention and interest as well as a verbal commentary from the adult.

Playing is the adult using humour or playing with the target child.

Abbildung 1. Auszug aus der Pedagogical Interaction Scale (Siraj-Blatchford et al., 2002, 144)

Anhang E**Lebenslauf**

Name: CUSATI MÜLLER, Medea Jennifer

Geburtsdatum: 25. Oktober 1980

Nationalität: CH/I

Universitäre Ausbildung

05/2011 – 01/2021	Dissertationsstudium an der Universität Zürich Lehrstuhl für Sonderpädagogik: Prof. Dr. I. Hedderich Dissertation: Sustained Shared Thinking im Freispiel
10/2001 – 03/2008	Masterstudium in Psychologie an der Universität Bern Studienschwerpunkte: klinische Psychologie und Psychotherapie, Forschungsmethoden und Statistik, Psychopathologie Masterarbeit: Motivationale Ausprägungen und Emotionen in der Psychotherapie

Berufliche Tätigkeit

06/2004 – heute	Freischaffende Beraterin in sozialwissenschaftlichen Methoden und Statistik: www.nachhilf.ch/insertat/2913-nachhilfe-in-statistik-und-lektorat-auf-universitaetsniveau
06/2009 – 12/2018	wissenschaftliche Mitarbeiterin Marie Meierhofer Institut für das Kind Beratung in methodischen und statistischen Fragen Mitarbeit im Projekt <i>Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich</i> Evaluation des Bildungsangebots am Marie Meierhofer Institut für das Kind
07/2007 – 04/2009	wissenschaftliche Mitarbeiterin Institut für Strafrecht und Kriminologie, Universität Bern Mitarbeit im Forschungsprojekt: <i>Einstellungen zu Strafzielen</i>
10/2005 – 12/2005	wissenschaftliche Mitarbeiterin Krebsliga Bern Literaturrecherche zum Thema <i>Wirkungsweisen von psychosozialen Interventionen bei Krebspatienten</i>
05/2004 – 11/2006	wissenschaftliche Mitarbeiterin PH Bern (ehem. Lehrer- und Lehrerinnenbildung)

Datenanalyse im Forschungsprojekt: *Quantenchemie und die Chemie farbiger Stoffe an der Sekundarschule II. Eine Notwendigkeit?*

Weiterbildungen

2016	Weiterbildung in sozialwissenschaftlichen Methoden (logistische Mehrebenenanalysen) Universität Zürich.
2014	Weiterbildung in sozialwissenschaftlichen Methoden (Mehrebenenanalysen in R), Universität Zürich.
2012 und 2013	Weiterbildungen in sozialwissenschaftlichen Methoden (Strukturgleichungsmodelle, Korrespondenzanalyse) Summerschool, Lugano.

Anhang F

Zeitschriftenartikel (peer-reviewed)

- Cusati Müller, M., Wustmann Seiler, C., Simoni, H. & Hedderich, I. (2019). Die Teilhabe von Kindern an Sustained Shared Thinking im Freispiel: Einflüsse von Geschlecht und Alter der Kinder. *Frühe Bildung*, 8(3), 153–160. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000435>
- Cusati Müller, M. (2020a). *Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 2(1), 12–22. <https://doi.org/10.25364/18.2:2020.1.2>
- Cusati Müller, M. (2020b). Die Verhaltensweisen der Kinder und ihre Teilhabe an Interaktionen: Insbesondere ihre Beteiligung an Sustained Shared Thinking. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Manuskript zur Publikation eingereicht.

Präsentationen

- Cusati, M. (2012). *Lernen durch „Zusammenarbeit“ zwischen kleinen Kindern und ErzieherIn*. Vortrag an der Jahrestagung „Frühe Kindheit – Brücken bauen: Wissenschaft und Praxis im Dialog“ der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der frühen Kindheit (GAIMH), Basel, 04.02.2012.
- Cusati, M. (2011). *Ko-konstruktive Interaktionen zwischen Kind und ErzieherIn – Eine explorative Beobachtungsstudie*. Vortrag an der Nachwuchstagung der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ der DGfE, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 30.09.2011.
- Cusati, M., Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2011). *Reziprozität in ko-konstruktiven Interaktionsprozessen zwischen Kind und ErzieherIn – Eine explorative Beobachtungsstudie*. Vortrag an der 13. Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie der DGPs, Erfurt, 14.-16.09.2011.

Posterpräsentationen

- Cusati, M. (2011). *Bildungswirksame Interaktionen zwischen Kind und pädagogischer Fachperson*. Poster an der Abschlusstagung des Projekts „Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich“, Zürich, 28.06.2011.